DOCUMENT RESUME

ED 363 120 FL 021 579

AUTHOR Duquette, Lise
TITLE L'etude de l'apprentissage du vocabulaire en contexte par l'ecoute d'un dialogue scenarise en francais langue seconde (The Study of Vocabulary Learning in Context by Listening to a Dialogue in Scenario Form in French as a Second Language).
INSTITUTION International Center for Research on Language Planning, Quebec (Quebec).
REPORT NO CIRAL-B-187; ISBN-2-89219-230-7
PUB DATE 93
NOTE 194p.
PUB TYPE Reports - Research/Technical (143)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC08 Plus Postage.
DESCRIPTORS Achievement Gains; *Audiovisual Aids; College Students; *French; Higher Education; Instructional Effectiveness; *Oral Language; *Retention (Psychology); Second Language Instruction; Second Language Learning; *Second Languages; *Vocabulary Development

ABSTRACT

A study investigated the relative effectiveness of French second language vocabulary learning when presented in two contexts: video, with attention to extralinguistic factors, or audio, with focus on linguistic factors alone. Four student groups (n=137 university students) were formed from existing classes: experimental with video treatment; experimental with audio treatment; control with audio treatment; and control without treatment. Experimental groups underwent a pretest and two posttests separated by 10 days; the control group with audio treatment underwent just the two posttests; and the control group without treatment had only one posttest. Treatment involved vocabulary instruction using dialogues in either video or audio form. Results indicate no statistically significant difference in retention occurred in the four groups. However, when combined with retention, the achievement gain was greater for the video than for the audio treatment group. The appendixes include vocabulary, statistical data, and the questionnaire. (Contains approximately 120 references.) (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 363 120

ciral
CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE
icrlp
INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON LANGUAGE PLANNING

L'étude de l'apprentissage du vocabulaire en contexte par l'écoute d'un dialogue scénarisé en français langue seconde

PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Alain Pruyinos
Jean Denis Gendron
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Lise Duquette

Publication B-187

FACULTÉ DES LETTRES
UNIVERSITÉ LAVAL

1993

FL021579

BEST COPY AVAILABLE

L'étude de l'apprentissage du vocabulaire en contexte par l'écoute d'un dialogue scénarisé en français langue seconde

Lise Duquette

B-187

1993
CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE
INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON LANGUAGE PLANNING
QUÉBEC

Données de catalogage avant publication (Canada)

Duquette, Lise

L'étude de l'apprentissage du vocabulaire en contexte par l'écoute d'un dialogue scénarisé en français langue seconde

(Publication B ; 187)
Présenté à l'origine comme thèse (Ph. D. de l'auteure-Université Laval) 1991.
Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-89219-230-7

1. Français (Langue) – Enseignement audiovisuel. 2. Français (Langue) – Vocabulaires et manuels de conversation. 3. Langage et langues – Étude et enseignement – Approche communicative. I. Centre international de recherche en aménagement linguistique. II. Titre. III. Collection: Publication B (Centre international de recherche en aménagement linguistique) ; 187.

PC2065.D86 1993 440'.7 C93-096601-5

Le Centre international de recherche en aménagement linguistique est un organisme de recherche universitaire qui a reçu une contribution de Secrétariat d'État du Canada pour cette publication.

The International Center for Research on Language Planning is a university research institution which received a supporting grant from the Secretary of State of Canada for this publication.

© **CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE**
Tous droits réservés. Imprimé au Canada.
Dépôt légal (Québec) – 2e trimestre 1993
ISBN: 2-89219-230-7

Résumé / Abstract

À partir d'un des postulats de l'approche communicative à l'effet qu'un environnement riche facilite l'apprentissage, une étude a été effectuée pour mettre à l'épreuve l'hypothèse suivante:

> **l'apprentissage et la rétention du vocabulaire en langue (L2) sont favorisés par le contexte riche qu'offre la vidéo.**

Selon les résultats, il n'y a aucune différence significative entre le groupe vidéo et audio sur l'ensemble des mots vérifiés à partir d'une épreuve de vocabulaire. Mais on observe, d'une part des différences intragroupes c'est-à-dire entre les résultats à l'épreuve de vocabulaire pour chacun des groupes aux divers moments et d'autre part, un effet différencié par rapport à des sous-groupes de ces mots.

Cette étude fournit des paramètres à prendre en compte dans la conception de vidéos et vidéodisques interactifs pour l'enseignement/apprentissage au niveau élémentaire en français L2.

●●●●●

Based on the assumption that a rich environment will facilitate learning, a study was conducted to test the following hypothesis:

> **vocabulary learning and retention will be improved by providing a rich language environment through video.**

The study was conducted with English-Speaking Canadians at the elementary level in French as a L2 who were enrolled in a bachelor's programme at the University of Ottawa. Gains in learning and retention were measured for the audio and video contexts.

No statistically significant differences were found for the audio and video groups for words verified by a vocabulary test. Within group differences were observed, however, for different vocabulary items on the test and also for sub-categories of lexical items.

This study provides the parameters to be taken into account in the design of videos or videodisks for the teaching/learning of French as a L2 at the elementary level.

Sommaire

L'apprentissage du vocabulaire en contexte a été beaucoup étudié en langue maternelle (L1) à l'oral et à l'écrit et a fait l'objet de certaines recherches en langue non maternelle (L2), principalement à l'écrit.

Les études sur l'apprentissage du vocabulaire en contexte, à l'écrit, en L1 et L2 se rejoignent, d'une part en ce qui a trait aux facteurs à prendre en compte dans l'apprentissage (voir, par exemple, Adams, 1982; Gabbay **et al.**, *1984) et, d'autre part, en ce qui concerne le fait que les approches explicite et implicite doivent être utilisées selon le niveau des apprenants et le matériel utilisé (voir, par exemple, Seibert, 1930; Cohen* **et al.**, *1980).*

Dans l'ensemble, l'apprentissage du vocabulaire en contexte à l'écrit en L1 et en L2 est considéré comme une habileté difficile et lente à acquérir.

L'apprentissage du vocabulaire en contexte en L2 à l'oral a été peu étudié et pourtant le mode oral comporte ses spécificités. Il nous a donc semblé d'un grand intérêt de consacrer une recherche à ce type d'apprentissage. Plus précisément, notre but était de vérifier dans quelles conditions l'apprentissage lexical et la rétention sont favorisés: est-ce en contexte vidéo avec focalisation sur les indices extralinguistiques, ou en contexte audio avec focalisation sur les indices linguistiques?

Notre étude a été effectuée auprès d'anglophones, de niveau élémentaire fort en français, inscrits au premier cycle à l'Université d'Ottawa.

Nous avons formé quatre groupes à partir de groupes-classes déjà constitués: expérimental avec traitement vidéo, expérimental avec traitement audio, témoin avec traitement audio et témoin sans traitement.

Les sujets des groupes expérimentaux – vidéo, audio – ont subi un prétest – épreuve de vocabulaire avant le traitement – pour que soient vérifiées leurs connaissances antérieures. Ces deux groupes expérimentaux ont subi un post-test 1 – épreuve de vocabulaire identique au prétest immédiatement après le traitement – afin que soit évalué le gain d'apprentissage rapide. La même épreuve – post-test 2 – a été passée dix jours plus tard afin d'évaluer le degré de rétention. Pour vérifier les effets de la répétition d'une même épreuve après un court laps de temps, le groupe témoin avec traitement audio a subi le traitement audio et les deux post-tests alors que, pour sa part, le groupe témoin sans traitement a subi le prétest avant un cours de langue et le post-test 1 après le cours.

Nous avons comparé les résultats de l'épreuve de vocabulaire, pour les quatre groupes, afin d'évaluer à la fois le gain d'apprentissage rapide (post-test 1 – prétest), le degré de rétention (post-test 2 – post-test 1) et le gain total (post-test 2 – prétest).

À partir d'une analyse de variance à mesure répétée, nous avons constaté que la différence intragroupe est significative – par rapport au facteur résultats à l'épreuve de vocabulaire – c'est-à-dire entre le prétest et le post-test 1, entre le post-test 1 et le post-test 2 et entre le prétest et le post-test 2 – et que la différence intergroupe, c'est-à-dire entre les quatre groupes, n'est pas statistiquement significative. Le gain d'apprentissage, semblable entre les deux groupes expérimentaux – vidéo et audio – se manifeste davantage dans le groupe vidéo quand il est combiné au degré de rétention (post-test 2 – prétest).

À titre exploratoire, nous avons tenté de trouver pour quels mots il y avait des différences statistiquement significatives dans l'épreuve de vocabulaire, et dans quel(s) groupe(s). Nous avons essayé d'expliquer les résultats à l'aide d'une version adaptée de la typologie d'indices contextuels de Sternberg (1987), pour satisfaire à la fois les besoins de la L2 et une situation où il y a utilisation d'une bande magnétoscopique.

Par exemple, aux indices internes – racine, affixe –, nous avons ajouté le «congénère» et l'«emprunt». Le «congénère» peut se définir comme un mot qui ayant le même sens d'une langue à l'autre dans son utilisation courante, varie seulement par une lettre ou un phonème, alors que l'«emprunt» peut se définir comme un mot qu'une autre langue incorpore sans le traduire. Par ailleurs, comme nous utilisions la bande magnétoscopique, nous avons ajouté des indices non linguistiques (par exemple, images, musique) et paralinguistiques (par exemple, gestes, ton de la voix) proposés par Fanselow (1987).

Dans l'ensemble, les indices extralinguistiques – principalement de type paralinguistique – liés à la situation du scénario favorisent l'inférence lexicale de certains mots dans le groupe expérimental vidéo. Dans le groupe expérimental audio, c'est surtout l'indice interne «congénère» qui permet de prévoir l'inférence lexicale.

Table des matières

RÉSUMÉ / ABSTRACT i

SOMMAIRE iii

LISTE DES TABLEAUX x

LISTE DES FIGURES xi

REMERCIEMENTS xii

INTRODUCTION 1

Chapitre I:
LA PROBLÉMATIQUE 5

1.1 **L'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère et le contexte dans l'approche communicative** 5
1.2 **La psychologie cognitive et le contexte** 10
1.3 **Le problème** 13
1.4 **Le but de la recherche** 14
1.5 **La définition des termes** 15

1.5.1 *Apprentissage* 15
1.5.2 *Vocabulaire* 15
1.5.3 *Écoute* 16
1.5.4 *Contexte* 16
1.5.5 *Anglophone* 17

1.6 **La justification de la recherche** 17

Chapitre II:
LA RECENSION DES ÉCRITS 19

2.1 **Le contexte** 21

2.1.1 *La compréhension verbale et le contexte* 24

2.1.1.1 La compréhension en langue maternelle 25
2.1.1.2 La compréhension en langue non maternelle ... 27
a) La lecture 27
b) L'écoute 29

2.1.2 *L'apprentissage du vocabulaire en langue maternelle et le contexte* 30

2.1.2.1 L'écrit 31
a) Les typologies d'indices contextuels 31
b) Les facteurs agissant sur l'apprentissage du vocabulaire 36
c) Les approches en apprentissage du vocabulaire 44

2.1.2.2 L'oral 50

2.1.3 *L'apprentissage du vocabulaire en langue non maternelle et le contexte* 56

2.1.3.1 La lecture 56
2.1.3.2 L'oral 63

Chapitre III:
LE CADRE 69

3.1 **Le cadre théorique** 70
3.2 **Le cadre opératoire** 77

3.2.1 *La définition* 77
3.2.2 *Le devis* 78

3.2.2.1 Les sujets 78
3.2.2.2 Le plan expérimental 80
a) Les variables 80
b) Les instruments 82

3.2.3 *Les informations relatives à la collecte des données* 85
3.2.4 *Le traitement statistique* 86

3.3 **Les limites de la recherche** 88

Chapitre IV:
LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES DONNÉES 91

4.1 **Les test de classement et de niveau FLS 1502** 92
4.2 **L'analyse des résultats à l'épreuve de vocabulaire** 93
4.3 **Les analyses complémentaires** 101

4.3.1 *L'analyse des mots de vocabulaire* 101
4.3.2 *Les corrélations* 103
4.3.3 *Les séquences de réponses* 105

Chapitre V:
L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS 111

5.1 **Les données sociodémographiques** 111
5.2 **Les analyses de l'épreuve de vocabulaire** 114
5.3 **Les analyses complémentaires** 117

Chapitre VI:
LA CONCLUSION 129

6.1 **L'étude de l'apprentissage du vocabulaire: résumé et discussion** 129
6.2 **Les suggestions pour les recherches à venir** 135

BIBLIOGRAPHIE 137

Appendice A
Script «Le permis de conduire» 149

Appendice B
Tableau des indices contextuels 153

Appendice C
Typologie des indices contextuels de Sternberg 155

Appendice D
Présentation d'un réseau hypothétique à partir d'un mot inconnu 161

Appendice E
Questionnaire d'auto-évaluation 165

Appendice F
Fiche de renseignements 173

Appendice G
Liste des mot familiers et non familiers des épreuves 175

Appendice H
Épreuve de vocabulaire 177

Appendice I
Feuille-réponse de l'épreuve 183

Appendice J
Résultats de l'analyse des indices contextuels du script «Le permis de conduire» 185

Appendice K
Tableaux des analyses de variance sur le vocabulaire pour les groupes audio témoin et témoin 187

Liste des tableaux

Tableau 1
Moyennes arithmétiques au test de classement ou test de niveau selon le groupe 92

Tableau 2
Moyennes et écarts types des résultats aux trois moments de l'épreuve de vocabulaire 94

Tableau 3
Analyse de la variance des mots familiers avec mesure répétée sur la variable résultats à l'épreuve de vocabulaire . 96

Tableau 4
Comparaisons multiples de Tukey pour les effets majeurs sur la variable résultats aux divers moments de l'épreuve de vocabulaire avec les mots familiers 96

Tableau 5
Analyse de la variance des mots non familiers avec mesure répétée sur la variable résultats à l'épreuve de vocabulaire 98

Tableau 6
Comparaisons multiples de Tukey pour les effets simples de la variable résultats à l'épreuve de vocabulaire avec les mots non familiers 98

Tableau 7
Gain moyen au niveau du vocabulaire par rapport aux mots familiers et non familiers et aux résultats aux trois moments de l'épreuve de vocabulaire 102

Tableau 8
Corrélation entre le test de classement et le test de niveau FLS 1502 par rapport aux mots familiers et non familiers et aux résultats aux trois moments de l'épreuve de vocabulaire 104

Tableau 9
Séquences de réponses aux trois moments de l'épreuve de vocabulaire pour les groupes expérimentaux vidéo et audio 106

Tableau 10
Répartition des échantillons selon les variables socio-démographiques 112

Tableau 11
Relation entre les catégories des mots à gain d'apprentissage/rétention et les indices contextuels 118

Liste des figures

Figure 1
Schème expérimental 81

Figure 2
Représentation graphique des moyennes pour les mots familiers et non familiers entre les groupes 95

Figure 3
Représentation graphique des moyennes et des interactions entre les groupes expérimentaux vidéo (1) et audio (2) pour les mots familiers 97

Figure 4
Représentation graphique des moyennes et des interactions entre les groupes expérimentaux vidéo (1) et audio (2) pour les mots non familiers 99

Remerciements

Une thèse de doctorat résulte d'un engagement à long terme dans un projet qui, pour voir le jour, nécessite la collaboration et l'appui de diverses personnes, et ce, à différentes étapes.

Nous tenons à exprimer notre grande reconnaissance à Mme GISÈLE PAINCHAUD, Ph.D., professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal qui, à titre de directrice de thèse, nous a fourni de précieux conseils tout au long de notre entreprise.

Nous désirons également remercier M. JEAN-PAUL DIONNE, Ph.D., professeur agrégé à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa qui nous a aidée à analyser et à traiter les données statistiques.

Nous savons gré à tous ceux et celles qui nous ont encouragée à divers moments de ce parcours, particulièrement MICHEL LAURIER, de l'Université Carleton, DAVID MITCHELL, de l'Université Concordia, JEAN COMPAIN, RAYMOND LEBLANC et DOREEN READY, de l'Institut des langues secondes de l'Université d'Ottawa, LUC PERRIER, du Secrétariat d'État, et MICHAEL DAVIDSON, du ministère des Communications.

Enfin, nous remercions le personnel de l'Institut des langues secondes — direction, soutien et professeurs — qui nous a particulièrement facilité la tâche au cours de l'expérimentation.

Introduction

Les apprenants adultes en langue non maternelle (L2) doivent être à même de reconnaître un nombre considérable d'unités lexicales pour comprendre des textes authentiques. Or, l'analyse du matériel didactique existant montre le peu de place accordé à l'enseignement spécifique du vocabulaire, et ce, que l'on considère les méthodes structuro-globales ou communicatives.

L'examen des recherches sur l'apprentissage du vocabulaire, d'abord en langue maternelle (L1), nous porte à croire que l'on a cherché, d'une part, à vérifier l'importance de la composante lexicale dans la compréhension écrite — les recherches de ce type ont commencé avec Pressey et Pressey (1921), Hilliard (1924) et Irion (1925) — d'autre part, à connaître les principales habiletés mentales en jeu dans l'apprentissage du vocabulaire (Davis, 1942, 1944).

Le modèle behavioriste, qui a dominé le domaine de l'apprentissage jusqu'aux années soixante-dix, s'attachait d'abord et avant tout à la cause de la connaissance du vocabulaire dans la compréhension des textes.

Le modèle cognitif, quant à lui, essaie d'expliquer la relation entre l'entreposage de la connaissance du mot et la compréhension du discours. Il envisage donc la connaissance du vocabulaire selon ce que la personne sait et ce qui est impliqué dans la compréhension des textes. Ainsi, il voit dans la connaissance du vocabulaire le reflet de la connaissance générale. L'hypothèse sous-jacente est que la connaissance antérieure est essentielle à la compréhension d'un texte: non seulement le sens du mot importe, mais encore la connaissance du cadre conceptuel du mot en interaction avec le texte permet la compréhension.

Le phénomène de l'apprentissage en contexte s'explique désormais à partir de deux théories cognitives qui se complètent:

celle du traitement de l'information et celle des schèmes. Selon ces théories, la connaissance d'un mot – ou de son concept – découle de l'intégration de plusieurs liens possibles qui lui sont associés compte tenu des contraintes situationnelles propres à le définir. Ces liens s'établissent notamment sous forme de relations sémantiques ou de réseaux.

L'enseignement des mots nouveaux doit donc partir de leçons sur le vocabulaire ou de textes écrits activant la catégorisation des relations inhérentes à la connaissance du mot; de cette façon, l'enseignement explicite se rattache à l'enseignement implicite.

Les études en L1 montrent comment l'apprentissage du vocabulaire en contexte est un processus lent qui requiert un ensemble de conditions – par exemple, un certain nombre de présentations de mots dans un texte, une certaine redondance dans les mots, des indices contextuels à proximité des mots inconnus.

L'apprentissage du vocabulaire en contexte en L2 a été étudié à l'écrit, et beaucoup de résultats obtenus en L1 à l'oral et à l'écrit sont valables en L2. Ainsi, on sait que le contexte linguistique de la phrase ou du texte ne facilite pas toujours l'apprentissage et qu'il doit souvent s'accompagner d'aides à l'apprentissage ; par exemple, indices extralinguistiques (images, graphiques) propres à activer les connaissances antérieures dans un domaine connu du lecteur, mots redondants et présence d'une certaine quantité de mots connus.

Or, pour le développement de la compréhension en L2, encore plus à l'oral qu'à l'écrit, la connaissance du vocabulaire fait souvent la différence entre saisir l'idée principale et dégager l'essentiel du message, entre avoir l'impression qu'un texte est compris ou, au contraire, ne saisir que des bribes du message. Mais peu de recherches ont porté sur le vocabulaire à l'oral en L2.

On peut se poser les questions suivantes: quel(s) contexte(s) facilite(nt) l'apprentissage et la rétention du vocabulaire oral en L2?

En enseignement de la L2, on fait grand usage des documents authentiques ou réalistes, et ceux-ci sont conçus par et pour des francophones et servent dans les communications réelles: émissions de télévision, enregistrements sur le vif, articles de journaux. Mais on constate que peu de recherches tentent d'en évaluer les effets sur l'apprentissage. Comme ce sont ces documents que l'apprenant adulte en L2 a le plus de chances d'utiliser pour acquérir ou maintenir la L2 en classe et en dehors de la classe (car ils sont davantage accessibles et souvent plus intéressants), nous en avons choisi un de ce genre pour notre étude.

Inspirée à la fois par le paradigme cognitif et la réalité pragmatique dans laquelle évolue actuellement la didactique des langues secondes, nous avons situé notre problème dans cette perspective de recherche.

En somme, notre objectif général est de connaître les conditions – audio, vidéo – qui favorisent l'apprentissage et la rétention du vocabulaire lors de l'écoute d'un dialogue scénarisé chez des anglophones de niveau universitaire en français langue non maternelle.

La première étape de cette recherche consiste à recenser les écrits pertinents pour situer notre problème par rapport aux diverses sortes de recherches déjà effectuées dans le domaine de l'apprentissage du vocabulaire en L2 et aux recherches sur l'apprentissage du vocabulaire en contexte en L1 et en L2. La deuxième étape consiste à aborder la démarche expérimentale: des précisions seront apportées concernant le cadre théorique et opératoire, les hypothèses de recherche, le matériel choisi, les instruments, l'échantillon et le déroulement de l'expérimentation. Ensuite, nous rendrons compte de la méthode de collecte et du traitement des données. Puis, nous analyserons et interpréterons les résultats. Enfin, nous aborderons les implications possibles pour la didactique de la L2.

Chapitre I

La problématique

1.1 L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE OU ÉTRANGÈRE ET LE CONTEXTE DANS L'APPROCHE COMMUNICATIVE

Les chercheurs en apprentissage de la langue non maternelle ont longtemps privilégié la méthode de description linguistique par le biais de l'analyse de l'erreur (Corder, 1967) où l'étude des productions de l'apprenant s'effectuait généralement sans tenir compte du contexte global ou de la situation dans laquelle les énoncés étaient produits.

Par contre, les recherches récentes sont fondées sur un paradigme axé sur le rôle du contexte. Conscient qu'il ne doit pas se borner à l'examen de la langue produite par l'apprenant, le chercheur prend désormais en compte les propriétés de l'apport langagier ou intrant (input) qui se reflètent dans l'extrant (output). En outre, il étudie la situation dans laquelle l'apprenant tente de communiquer – lieu, but et temps influencent les participants dans leurs choix langagiers.

L'optique récente a amené à percevoir la langue dans son aspect interactif. Le contexte est créé à la fois en fonction des choix individuels du locuteur et par rapport aux autres locuteurs pouvant inférer la connaissance à partager, les hypothèses sur le monde et la façon d'accomplir les actes de façon interactive. La signification ne peut donc s'interpréter que dans un contexte particulier. C'est seulement par les contextes interactifs que les apprenants ont la possibilité de développer leurs ressources communicatives; ces contextes permettent à la fois le développement de formes spécifiques de communication et la détermination de ce qui est appris et utilisé.

L'étude de l'apprentissage d'une langue en contexte peut donc viser:

- soit la compétence linguistique (contexte du code): c'est le niveau de l'environnement verbal qui correspond au développement de la grammaire de l'interlangue et de la variabilité. La méthode de recherche privilégiée est souvent de type quantitatif – par exemple, à partir d'enregistrements pris sur le vif, analyse descriptive de la grammaire ou de la syntaxe, pour en arriver à des comparaisons avec un locuteur natif;
- soit la compétence de communication (contexte social et interactif): c'est le niveau de la situation, de l'analyse du discours et de la pragmatique. La méthode de recherche privilégiée peut être alors de type qualitatif – par exemple, à partir d'enregistrements pris sur le vif, analyse de discours selon un protocole verbal bien établi pour en arriver à déterminer des stratégies de communications.

Certes, le chercheur peut, dans une perspective plus vaste, prendre en compte les facteurs linguistiques et extralinguistiques qui influencent la langue, mais il se heurte encore à la difficulté d'intégrer les deux méthodes de recherche.

L'approche communicative a repris le concept de compétence de communication que le sociolinguiste Hymes (1972) a proposé. Cette approche a vraiment pris son envol lors de la publication des travaux du Conseil de l'Europe, tels celui de Coste ***et al.***, *Un niveau-seuil* (1976).

Par ailleurs, les fondements de l'approche communicative ont été posés par des philosophes du langage comme Austin (1962) et Searle (1969), qui ont proposé des classifications des actes de langage. Leurs travaux s'insèrent dans le courant pragmatique qui considère la langue dans la situation où l'énoncé est émis (par exemple, lieu, temps, identité des locuteurs, canal) et par rapport à son aspect interactif.

Enfin, au niveau pédagogique, l'approche communicative met l'accent sur l'authenticité:

- à travers l'interaction de l'apprenant dans un environnement significatif pour lui. S'inspirant de la pragmatique, l'approche communicative considère continuellement la situation et l'effet produit.
- à travers des contenus établis à partir de documents authentiques. Authentique s'oppose à fabriqué pour la salle de classe. Les documents authentiques, qui possèdent des contextes naturels, favorisent des situations de communication plus riches (par exemple, en termes de registres de langue et de discours).

Quand les documents authentiques ne peuvent être utilisés tels quels – par exemple, à cause de leur piètre qualité ou de leur difficulté – ils peuvent être transformés en documents semiauthentiques ou réalistes.

Galisson (1980, p. 29) constate que:

> *«Les auteurs du Niveau-Seuil refusent de (...) suggérer une théorie de l'apprentissage. Ils laissent les praticiens libres d'opter pour l'approche qui leur paraît la plus convenable au public visé.»*

Certes, l'approche communicative ne s'inspire pas comme tel d'un modèle d'apprentissage qui fait l'unanimité, mais elle postule qu'un environnement riche sur les plans linguistique et extralinguistique favorise l'apprentissage de la L2. Aussi, depuis quelques années, les théoriciens encouragent-ils l'utilisation, en classe, des documents authentiques ou réalistes qui, plus riches que les documents pédagogiques sur les plans situationnel et linguistique, faciliteraient l'apprentissage.

Contrairement aux documents pédagogiques ou fabriqués – moins marqués en ce qui concerne l'accent et le niveau de langue et conçus selon une certaine progression linguistique – les documents authentiques ou réalistes présentent la langue réelle dans la classe.

Les didacticiens et les enseignants de la L2 utilisent depuis longtemps les documents authentiques écrits – articles de journaux, horaires, affiches, etc. La nouveauté du défi réside dans

l'exploitation de la langue orale authentique au niveau élémentaire; comment faire pour que cette catégorie d'apprenants saisisse différents registres de langue, c'est-à-dire diverses variantes d'un énoncé dans un discours à débit normal?

Lors d'une conférence prononcée à Barcelone, Moirand (1984) a fait part de ses réflexions sur l'approche communicative:

> *«Nous constatons, pour l'instant, le peu de références à la réalité de l'apprentissage dans la majorité des écrits sur la question, peut-être parce que le théoricien de l'enseignement des langues a peu de prise sur elle, que seuls enseignants et apprenants sont en mesure de percevoir ce type de besoins lors de la gestion pas à pas du cours de langue.»*

Il faut reconnaître l'influence de Krashen (1976, 1977) dans l'utilisation des documents authentiques en classe qui peuvent à la fois favoriser une démarche implicite d'apprentissage et simuler l'environnement naturel dit informel. Krashen soutient que l'environnement naturel facilite l'apprentissage inconscient et le contact direct avec la langue naturelle, et ce, en dehors du cadre formel de la classe; il appelle ce processus l'«acquisition» et l'oppose à l'«apprentissage» que l'on retrouve dans la démarche explicite et scolaire.

Les effets de l'utilisation des documents authentiques sur la grammaire, le vocabulaire et la compréhension sont mal connus; toutefois, un des postulats sous-jacents à l'approche communicative est la nécessité de l'apprentissage en situation authentique ou réaliste. Ainsi, dans le domaine du vocabulaire, le point de vue suivant est fort répandu: l'apprentissage des mots en contexte est plus efficace que l'enseignement direct. L'exposition au vocabulaire dans des situations naturelles est la meilleure façon d'améliorer l'apprentissage. Il y a lieu d'encourager les apprenants à lire et à écouter des documents authentiques ou réalistes pour développer leur connaissance du vocabulaire. L'accent est donc porté sur l'enseignement implicite.

Malgré l'absence de connaissances empiriques sur leurs effets sur l'apprentissage, les professeurs utilisent régulièrement des documents authentiques, car, d'une part, ils offrent souvent des situations plus proches des besoins des apprenants que les documents pédagogiques et, d'autre part, ils permettent une autonomisation de l'apprentissage du fait qu'ils peuvent fort bien servir en dehors de la classe. Mais comment le didacticien de la L2 peut-il les employer à meilleur escient dans la classe et en faire davantage profiter les apprenants en dehors de la classe? Quel(s) contexte(s) favorise(nt) l'apprentissage à partir de ce type de documents?

Certaines recherches (voir, par exemple, Long, 1983) ont montré que l'apprentissage par les documents authentiques ou réalistes oraux est plus ardu que l'interaction entre deux interlocuteurs en face à face; dans ce dernier cas, certains indices peuvent amener le locuteur natif à deviner que l'interlocuteur n'a pas très bien compris, ou encore le locuteur non natif peut recourir à des stratégies pour communiquer ses difficultés d'interaction. Il y a alors ajustement des comportements langagiers, lequel n'existe pas dans le cas des documents authentiques. De plus, l'apprenant bénéficie alors d'un contexte à la fois linguistique et extralinguistique à travers une situation de communication réelle.

Les documents authentiques sont très riches sur le plan de la diversité situationnelle et linguistique, mais, contrairement à l'interaction en face à face, ils ne peuvent être modifiés en fonction de l'interlocuteur et fournissent des mises en situation moins évidentes que l'environnement naturel en face à face par exemple.

L'apprenant ne peut pas intervenir au moment de l'écoute d'un document authentique sous forme de monologue, de dialogue ou de lecture. La seule possibilité qu'il lui reste quand il comprend mal, c'est de réécouter des documents audio ou vidéo s'ils ont été enregistrés au départ. Dans le cas des documents écrits, la relecture est un choix toujours possible pour le lecteur.

Dans les documents audio, il y a focalisation sur le contexte linguistique, dans les documents vidéo, sur le contexte extralin-

guistique, et dans les documents écrits, sur le contexte linguistique. Avec une image ou un graphique, le contexte dans un texte écrit est à la fois linguistique et extralinguistique.

Une recherche réalisée au Québec (d'Anglejan ***et al.***, 1986) a montré que, faute de pouvoir interagir souvent avec des locuteurs natifs, des immigrants adultes apprenant le français devaient soit regarder la télévision ou lire les journaux, soit se réinscrire à des cours de français langue seconde, pour améliorer leur compétence en français.

Il importe donc d'examiner comment l'apprentissage s'effectue avec des textes diffusés, entre autres, par la radio et la télévision, car ce sont à ces types de textes que les apprenants ont le plus aisément accès pour maintenir et améliorer leur connaissance de la langue cible à l'oral. Or, peu de recherches ont porté jusqu'ici sur l'apprentissage d'une langue à l'aide de documents oraux. Force nous est de constater que la didactique des langues secondes axée sur l'approche communicative s'intéresse davantage aux moyens d'enseignement/apprentissage qu'aux effets que ces moyens peuvent avoir sur l'apprentissage.

Parallèlement, les psychologues cognitifs effectuent de nombreuses recherches sur les processus d'apprentissage. Ainsi, en acquisition de la L1, on est passé, depuis plus de deux décennies, d'un paradigme behavioriste à un paradigme cognitif — dont découle le modèle du traitement de l'information et la théorie des schèmes — qui prend en compte les processus d'apprentissage. Depuis plus d'une décennie, les théories cognitives ont un grand impact dans les recherches sur l'apprentissage du vocabulaire.

1.2 LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE ET LE CONTEXTE

La psychologie cognitive, préoccupée par les processus mentaux (par exemple, l'étude des façons dont les apprenants traitent les stimuli), propose un modèle d'apprentissage corres-

pondant au traitement de l'information. Depuis quelque temps, de nombreux chercheurs s'inspirent de plus en plus de ce modèle dans plusieurs domaines – psycholinguistique, éducation, etc.

La théorie cognitive du traitement de l'information cherche à comprendre les événements mentaux selon le cadre suivant: intrant, traitement de l'information et extrant. Cette conception de l'apprentissage permet d'examiner ce processus dans une perspective beaucoup plus globale qu'auparavant en le définissant en trois étapes: mémoire sensorielle, à court terme et à long terme. L'apprentissage n'est plus seulement la réaction à des stimuli, mais l'habileté à résoudre des problèmes et à être créatif.

Voici comment Tennyson et Breuer (1984, p. 30) caractérisent le modèle cognitif:

> *«[...] within the human memory, an internal system receives information and, depending on the purpose or purposes for which the information is to be put to use, the system processes the information and may or may not provide an observable output. The internal memory system has various components or routines that can a) store the new information, b) use newly received information with previously stored information, and c) when necessary, create new routines from either new information or from a combination of new information and previously stored information.»*

Selon le modèle cognitif, l'apprenant est perçu comme un individu actif et autodéterminé qui utilise l'information de façon complexe et souvent peu prévisible. Or, l'apprentissage d'une langue fait appel à des processus mentaux semblables à ceux utilisés pour d'autres habiletés cognitives complexes (voir, par exemple, Anderson, 1985).

L'intérêt de la psychologie cognitive pour les processus mentaux dans des situations d'apprentissage a permis de déplacer l'intérêt vers l'apprenant – ses caractéristiques, ses connaissances antérieures et ses stratégies.

Selon Weinstein et Mayer (1986, p. 316),

> *«The cognitive approach has changed our conception of the teaching-learning process in several ways. Instead of viewing learners as passively recording the stimuli that the teacher presents, learning is viewed as an active process that occurs within the learner and which can be influenced by the learner: Instead of viewing the outcome of learning as depending mainly on what the teacher presents, the outcome of learning is supposed to depend jointly on what information is presented and on how the learner processes that information.»*

Faute de méthodes scientifiques d'analyse des processus mentaux, l'étude de la cognition, à l'origine de la psychologie au XIX[e] siècle, a été délaissée au début du XX[e] siècle. Prenant la relève, le courant behavioriste a dominé la psychologie jusqu'aux années 1970. Mais, devant l'incapacité de ce modèle à expliquer les phénomènes d'apprentissage complexes, tels la résolution des problèmes, le cognitivisme a refait surface il y a une trentaine d'années. Ce regain d'intérêt pour les processus mentaux des individus a amené de profonds changements dans les méthodes de recherche chez les psychologues préoccupés par le processus d'apprentissage; maintenant, ils prennent en compte à la fois l'environnement externe et l'environnement interne des phénomènes étudiés que l'on appelle le contexte.

Selon Clark et Carlson (1981), le contexte de la compréhension verbale est différent des autres domaines de la psychologie et englobe, entre autres, un contexte essentiel à l'identification de l'environnement, d'un objet et de la connaissance des catégories de l'objet. Le contexte correspond à ce qui est commun entre l'auditeur et le locuteur (ou le scripteur et le lecteur) au moment de l'interaction; c'est la coprésence physique (le contexte extralinguistique), la coprésence linguistique (le contexte linguistique) ou l'appartenance à une communauté (le contexte de la connaissance antérieure associée aux scripts et aux schémas).

Les cognitivistes ont concentré leurs recherches sur l'apprentissage verbal en L1, mais les résultats qu'ils ont obtenus ont attiré l'attention de certains didacticiens de la L2, surtout aux États-Unis.

1.3 LE PROBLÈME

L'approche structurale en didactique de la L2 se rattache au modèle behavioriste d'apprentissage, tandis que l'approche communicative se contente d'énoncer quelques postulats d'apprentissage – comme le fait que l'utilisation des documents authentiques, leur variété et leur richesse facilite l'apprentissage.

Cette carence n'est pas sans poser certains problèmes. Ainsi, il est quelquefois difficile de justifier théoriquement certains points de vue sur la façon d'enseigner: comment utiliser les documents authentiques tout en respectant les caractéristiques des apprenants, tels l'âge, le niveau, le style d'apprentissage, etc.?

Comment intégrer l'enseignement de la grammaire à partir des documents authentiques? Comment justifier la place à donner à l'enseignement du vocabulaire ou de la phonétique dans l'approche communicative?

Jusqu'à maintenant, les réponses à ces questions n'ont pas été pleinement satisfaisantes et sont loin de faire consensus. Voilà pourquoi, selon nous, une exploration plus poussée du côté de l'apprentissage en fonction du modèle cognitif permettra de trouver de nouvelles pistes de réponses à ces questions tout en respectant les fondements de l'approche communicative. Comme cette approche didactique est très répandue dans l'enseignement du français langue seconde ou étrangère, nous avons entrepris de l'examiner sous un nouvel angle, celui de la théorie cognitive. En effet, sa pertinence même et sa capacité à prendre en compte différents paramètres nous ont incitée à examiner son application sur l'approche communicative.

D'après plusieurs didacticiens de la L2 (voir, par exemple, Marton, 1977; Meara, 1980; Richards, 1985, Guedj; 1986), il semble que la compétence lexicale donne souvent beaucoup de mal à l'apprenant de la L2 et que les choses sont encore pires aux niveaux intermédiaire ou avancé.

Il nous a donc semblé important d'examiner, dans une perspective cognitive, le problème de l'apprentissage du vocabulaire au niveau intermédiaire.

1.4 LE BUT DE LA RECHERCHE

Dans la présente recherche, nous avons choisi de traiter spécifiquement de l'apprentissage du vocabulaire en comparant deux conditions d'écoute d'un dialogue scénarisé, en français langue seconde: audio et vidéo. Notre recherche vise également à vérifier quels indices contextuels favorisent l'apprentissage du vocabulaire lors de l'écoute d'un dialogue scénarisé chez des étudiants anglophones du premier cycle universitaire et de niveau élémentaire fort en français langue seconde. En d'autres termes, nous cherchons à répondre aux questions suivantes:

- Quels contextes (linguistique et extralinguistique) facilitent ou non l'apprentissage du vocabulaire en L2?
- Quels contextes (linguistique et extralinguistique) facilitent ou non la rétention du vocabulaire en L2?

L'objectif général de notre recherche est donc de connaître les contextes favorisant en français L2 l'apprentissage et la rétention du vocabulaire lors de l'écoute d'un dialogue scénarisé, chez des anglophones de niveau universitaire.

Ainsi, à partir d'une recension des écrits traitant de l'apprentissage du vocabulaire en contexte en L1 et en L2, nous allons formuler des hypothèses de recherche sur les contextes favorisant le gain d'apprentissage et le degré de rétention du vocabulaire.

1.5 LA DÉFINITION DES TERMES

Nous allons expliquer les concepts de notre problème de recherche, à savoir apprentissage, vocabulaire, écoute, contexte et anglophone.

1.5.1 Apprentissage

Dans la présente recherche, apprentissage est synonyme d'acquisition. Selon le *Dictionnaire d'épistémologie génétique* (Battro 1966, p. 37):

> *«Par opposition à la perception et à la compréhension immédiate, il faut donc réserver le terme d'apprentissage à une acquisition en fonction de l'expérience mais se déroulant dans le temps, c'est-à-dire médiate et non pas immédiate comme la perception ou la compréhension instantanée.»*

Il s'agit d'examiner si, quand l'apprenant essaie de comprendre un dialogue scénarisé, il y a apprentissage du vocabulaire, c'est-à-dire création de nouvelles structures mentales.

1.5.2 Vocabulaire

Selon le *Dictionnaire de didactique des langues* de Coste et Galisson (1976, p. 317),

> *«Le couple lexique/vocabulaire relève assez exactement des oppositions langue/parole (terminologie de F. de Saussure) et langue/discours (terminologie de G. Guillaume): lexique renvoyant à la langue et vocabulaire au discours.*
> *Le vocabulaire est nécessairement lié à un texte, écrit ou parlé, court ou long, homogène ou composite, alors que le lexique, transcendant au texte, est lié à un ou plusieurs locuteurs. Le vocabulaire d'un texte suppose l'existence d'un lexique, dont il n'est qu'une actualisation limitée, un échantillon (ce mot), c'est-à-dire un sous-ensemble.»*

Dans notre étude, il s'agit du vocabulaire sélectionné à partir du dialogue scénarisé «Le permis de conduire» (appendice A), vidéoclip provenant de la série *Pour tout dire* et conçu par l'Office national du film du Canada (ONF) pour les apprenants anglophones de niveau secondaire qui étudient le français langue seconde. Comme le scénario a été écrit par un scénariste de l'ONF et que la situation correspond aux intérêts des Canadiens de niveau secondaire, il est possible de considérer que la situation de communication ainsi que la langue possèdent les caractéristiques de l'authenticité.

1.5.3 **Écoute**

L'écoute est un concept récent en didactique de la L2; c'est une technique pédagogique qui a pour but le développement de la compréhension. Par la stratégie d'inférence, l'apprenant en arrive à comprendre. Brown (1978, p. 276) écrit:

> *«We extract a generalized meaning from what has been said and, since we each interpret what we hear in terms of our expectations and what we have paid particular attention to, there is often disagreement between witnesses of a merely verbal interaction».*

L'écoute est finalement l'utilisation de techniques qui font appel au contexte linguistique (lié principalement à la langue) et extralinguistique (lié principalement à la situation de communication) pour inférer le sens de nouveaux mots et du discours. Si l'apprenant connaît, au départ, plusieurs mots et la situation du document et s'il a des stratégies pour comprendre, l'écoute sera plus facile et plus efficace.

1.5.4 **Contexte**

Le contexte est un concept complexe et encore souvent vague qui ne fait pas encore consensus chez les chercheurs en psychologie

et en didactique de la L1 ou de la L2. Aussi, nous avons retenu la définition de Sternberg et Powell (1983a) pour qui le contexte linguistique comprend à la fois les indices internes (dans le mot) et les indices externes (dans la phrase et le discours). Les études de Sternberg et Powell (1983a) et Sternberg (1987) ont porté sur la compréhension écrite en L1. Étant donné que notre étude traite de l'apprentissage de l'oral et compare deux conditions d'écoute – audio et vidéo – nous y ajoutons le contexte extralinguistique qui, pour Fanselow (1987), comprend les indices non linguistiques et paralinguistiques.

En somme, dans cette étude, le contexte linguistique est lié à la langue, au discours et aux connaissances antérieures et comprend des indices internes (par exemple, racines, affixes) et externes (par exemple, équivalences, causes, possibilités). Le contexte extralinguistique, pour sa part, est lié à la situation et aux connaissances antérieures et comprend les indices non linguistiques (par exemple, images, musique) et paralinguistiques (par exemple, gestes, ton de la voix).

1.5.5 **Anglophone**

Anglophone est pris dans le sens d'étudiant de français langue seconde ayant été scolarisé en anglais.

1.6 LA JUSTIFICATION DE LA RECHERCHE

Les cognitivistes intéressés particulièrement par la mémoire consacrent, depuis deux décennies, de nombreuses études à l'apprentissage du vocabulaire en L1. Mais la majorité de leurs études se sont limitées à la compréhension écrite à partir de textes authentiques (voir, par exemple, Ames, 1966; Beck ***et al.***, 1983; Schatz ***et al.***, 1986) ou fabriqués (voir, par exemple, Steinberg ***et al.***, 1983a; Jenking ***et al.***, 1984; Carnine ***et al.***, 1984).

Inspirés par les résultats de ces études sur la L1, un certain nombre de chercheurs en L2 se sont également intéressés à l'apprentissage du vocabulaire à partir de textes authentiques ou pédagogiques écrits. Mais peu d'études ont porté sur l'apprentissage du vocabulaire à partir de documents oraux. Ainsi, une étude sur l'apprentissage du vocabulaire et la rétention à partir de textes oraux permettra, croyons-nous, de comparer les effets de différentes conditions d'écoute: audio et vidéo.

L'apprentissage de la langue est plus ardu à partir de l'oral que de l'écrit et l'apprenant de la L2 y est confronté régulièrement. Évaluer les effets de l'acquisition de ce savoir est donc essentiel à l'amélioration des connaissances en apprentissage verbal.

De plus, alors que certaines études en L1 se sont intéressées à l'apprentissage verbal chez les enfants à l'aide du visuel (par exemple, la télévision), peu de recherches existent sur ce sujet en L2.

Enfin, la question de la rétention posant toujours des difficultés dans tout apprentissage, la capacité de rappel du vocabulaire en langue non maternelle relève d'un processus mental très complexe et encore mal connu, qu'il est intéressant d'explorer.

À notre avis, les conditions audio (focalisation sur le contexte linguistique) et vidéo (focalisation sur le contexte extralinguistique), pour l'apprentissage du vocabulaire français langue seconde par l'écoute d'un document pédagogique scénarisé dont la langue est authentique, n'ont pas encore fait l'objet de recherches comparatives poussées.

Chapitre II

La recension des écrits

L'étude de l'apprentissage du vocabulaire en contexte, en langue seconde, est un domaine encore peu exploré.

Les linguistes, qui ont dominé le secteur de l'enseignement/apprentissage de la L2 jusqu'à la dernière décennie, ont décrit certains niveaux de la langue, comme la morphologie ou la syntaxe, en termes de règles finies; ils ont inspiré les approches structurales et structuro-globales. Mais, depuis plus de dix ans, les chercheurs en apprentissage de la L2 ont rompu avec les linguistes, les résultats de leurs recherches n'ayant pas montré que les descriptions linguistiques formelles permettent d'expliquer le fonctionnement des processus mentaux de la langue. Ces chercheurs se sont dès lors tournés principalement vers la psychologie. Contrairement à la tradition linguistique, qui veut que l'apprentissage de la langue fasse appel à des processus mentaux particuliers, les psychologues cognitifs croient que l'apprentissage de la langue s'effectue à l'aide des mêmes processus mentaux que pour toute forme d'apprentissage complexe (voir, par exemple, Anderson, 1985).

Bien que la plupart des recherches menées par les cognitivistes depuis près de deux décennies aient porté essentiellement sur l'apprentissage verbal en L1, elles peuvent s'avérer d'un grand intérêt en L2. Les données accumulées par les cognitivistes dans le domaine de l'apprentissage de la L1 peuvent aider à comprendre le phénomène de l'apprentissage en L2 (voir, par exemple, Gaonac'h, 1987).

Pour cerner le problème de l'apprentissage du vocabulaire en contexte en L2, nous avons d'abord fait faire une recherche informatisée dans les banques de données FRANCIS et ERIC selon les

descripteurs suivants: acquisition/apprentissage du vocabulaire – langue seconde/ langue étrangère (*Vocabulary and Second Language Instruction/Second Language Learning*). Nous n'avons retenu que les recherches empiriques sur l'apprentissage du vocabulaire en contexte à l'oral et à l'écrit; nous avons éliminé celles traitant spécifiquement des applications pédagogiques de l'ordinateur et celles écrites dans d'autres langues que le français ou l'anglais.

Ensuite, nous avons fait faire une seconde recherche dans ERIC selon les descripteurs suivants: *Vocabulary Development/Vocabulary Skills/Word Recognition*. Nous voulions ainsi obtenir la liste des recherches empiriques effectuées en L1 et en L2 sur l'apprentissage du vocabulaire en contexte à l'oral et à l'écrit.

Enfin, nous avons fait faire une troisième recherche dans DISSERTATION ABSTRACTS à partir des descripteurs *Acquisition/Learning Vocabulary – oral or spoken* – pour savoir s'il existe des thèses connexes à notre problème de recherche.

En plus, certains ouvrages traitant du vocabulaire (Galisson, 1979, 1980; Ménard, 1983) et de la notion de situation (Germain, 1970), ont alimenté notre réflexion.

Cette recension vise à présenter un aperçu des types d'études empiriques disponibles en L1 et en L2 sur la compréhension et l'apprentissage du vocabulaire en contexte et à vérifier si, à l'oral en L2, le vocabulaire s'acquiert plus facilement à l'aide d'indices principalement linguistiques (condition audio) ou à l'aide d'indices principalement extra-linguistiques (condition vidéo). De plus, nous cherchons à savoir dans quels contextes la rétention du vocabulaire est facilitée.

Même si notre recherche traite spécifiquement de l'apprentissage du vocabulaire en contexte à l'oral en L2, nous avons intégré, dans notre recension des écrits, les études pertinentes sur la L1 et l'écrit, car l'oral, même en L1, a rarement été examiné sauf auprès des jeunes enfants. De plus, les études en L2 se sont largement inspirées de celles de la L1.

2.1 LE CONTEXTE

Les variations de sens du mot contexte dépendent à la fois de la discipline (par exemple, la psychologie, la linguistique) et de l'orientation dans la discipline (par exemple, le contexte de la phrase et celui du discours en linguistique).

Depuis plus d'une décennie, la plupart des recherches sur les fondements de l'approche du contexte en compréhension et en apprentissage du vocabulaire en L1 et en L2 reposent sur deux théories cognitives complémentaires et en interaction: la théorie des schèmes et celle du traitement de l'information.

Selon Bartlett (1932), les schèmes sont des structures abstraites qui servent à représenter les concepts emmagasinés dans la mémoire: objets, événements, sujets, situations sociales, etc. Si l'on examine les trois fonctions psychologiques que sont la perception, la reconnaissance et le rappel, on constate que les deux dernières ne peuvent s'expliquer que par rapport au processus antérieur de la perception. L'information que l'individu découvre reflète ses prédilections personnelles et ses expériences antérieures par rapport à un objet, compte tenu, par exemple, des contraintes contextuelles particulières. En fait, l'individu lie la nouvelle information à celle déjà emmagasinée dans sa mémoire à long terme; sinon, il doit créer un autre réseau pour intégrer le nouveau concept. Pour Bartlett, le schéma correspond au changement continuel et le plus souvent inconscient qui modifie les impressions de l'intrant.

Cette théorie a été reprise par d'autres chercheurs, notamment Rumelhart (1975).

La théorie du traitement de l'information permet de simuler l'intelligence à l'ordinateur; c'est ce qu'on appelle l'intelligence artificielle. Selon cette théorie, les individus, dont les habiletés d'apprentissage sont limitées à cause de la mémoire, doivent organiser l'information de façon fonctionnelle en liant les unités d'information sous une forme ou sous une autre (par exemple, sous forme de réseaux). Ainsi, la démarche descendante (*top-down*

process) fait appel aux connaissances antérieures que l'apprenant a déjà intériorisées – ses schèmes – et au contexte pour inférer, tandis que la démarche ascendante (*bottom-up process*) fait appel à l'apport langagier et exclut les connaissances et l'expérience.

La mémoire de travail exige un haut niveau d'attention ou de contrôle, mais l'entreposage dans la mémoire à long terme demande une attention moins soutenue, tout étant déjà automatique (McLaughlin ***et al.***, 1983). La transition entre ces deux étapes s'effectue selon les démarches ascendante et descendante. Pour Faerch et Kasper (1986), la compréhension est l'interaction entre ces deux démarches; pour Nagle et Sanders (1986), la compréhension est la première étape de l'apprentissage. Alors que la compréhension peut être immédiate, l'apprentissage nécessite un temps d'intégration du nouvel apport langagier (voir, par exemple, Battro, 1966). Ainsi, l'individu peut comprendre approximativement un mot pour donner du sens à une phrase mais ne pas le fixer dans sa mémoire à long terme: dans ce cas, il y a compréhension instantanée sans apprentissage. Pour qu'il y ait apprentissage, il faut absolument qu'il y ait compréhension mais également entreposage de la nouvelle information dans la mémoire à long terme pour un rappel ultérieur. De fait, compréhension et apprentissage font appel aux connaissances antérieures et utilisent les démarches descendantes et ascendantes. L'enseignement doit viser l'apprentissage et doit se servir de la compréhension à cette fin.

McLaughlin et collaborateurs (1983) ont été les premiers à proposer formellement l'application d'un modèle de traitement de l'information à l'apprentissage d'une L2.

Comme nous le soulignions à la conférence organisée par l'Institut des langues secondes (ILS) dans le cadre du congrès de l'ACFAS en 1987 à l'Université d'Ottawa:

> *«Une approche fondée sur le traitement de l'information met l'accent sur les limites des capacités cognitives de l'apprenant, sur l'utilisation de diverses techniques pour contrecarrer ces limites et sur l'intégration de sous-habiletés pour*

> *la maîtrise d'habiletés complexes. Une habileté complexe, telle l'apprentissage d'une langue seconde, exige une intégration graduelle d'habiletés de bas niveau (par exemple, l'apprentissage des formes linguistiques) de façon que le traitement devienne automatisé, à un moment donné, dans l'entreposage à long terme. La transition entre le traitement contrôlé et automatisé est essentielle dans l'apprentissage.»* (Duquette 1989, p. 35).

Selon Anderson (1985), l'apprentissage est un processus en trois étapes:

- l'étape cognitive où l'apprenant emmagasine en mémoire des connaissances nouvelles, lesquelles sont stratégiques (par exemple, la compréhension des règles syntaxiques, du vocabulaire);
- l'étape associative où l'apprenant assimile progressivement les règles ou les opérations régissant l'emploi des connaissances procédurales pour effectuer les premières productions;
- l'étape d'autonomie où les opérations s'automatisent et permettent à l'apprenant de devenir expert; c'est la production spontanée des énoncés appropriés à la situation.

Les récentes théories cognitives du traitement de l'information et des schèmes ont permis, d'une part, d'accorder une grande importance aux connaissances antérieures et à la façon dont elles sont emmagasinées et rappelées et, d'autre part, de mettre en relief le rôle que l'activation de la catégorisation des relations inhérentes à la connaissance joue dans l'apprentissage. Par exemple, l'apprentissage d'un mot est facilité par l'établissement de passerelles entre l'inconnu et le connu; pour que de nouveaux concepts soient appris, les mots doivent être reliés à des concepts déjà connus.

En premier lieu, nous allons examiner certaines recherches effectuées en L1 sur le contexte et la compréhension verbale ainsi que sur l'apprentissage du vocabulaire à l'écrit et à l'oral. En deuxième lieu, nous allons examiner ces mêmes concepts en L2.

2.1.1 La compréhension verbale et le contexte

En langue maternelle, le rôle joué par la connaissance du vocabulaire dans le développement de l'habileté à lire est bien établi. Les recherches sur le contexte en lecture s'appuient sur la démarche holistique: le contexte permet de déterminer la signification des unités inconnues du sujet. La compréhension du sens d'un mot est fondée sur la notion selon laquelle le sens d'un mot dépend du contexte sémantique, syntaxique ou graphique dans lequel il est enchâssé.

De plus, pour les psychologues, la connaissance du vocabulaire est liée à l'intelligence. La psychologie examine depuis longtemps la relation entre le niveau de développement du vocabulaire et le quotient intellectuel. Déjà, Hilliard (1924) établissait une corrélation entre le niveau de connaissance du vocabulaire, la compréhension verbale et l'intelligence.

La connaissance du vocabulaire est fondamentale dans la description de l'habileté verbale. D'ailleurs, la plupart des tests verbaux complexes sont des tests de raisonnement verbal, d'analogies verbales et de classification verbale qui mesurent le raisonnement général et ont une forte corrélation avec des tests non verbaux de raisonnement abstrait. Ils sont par le fait même considérés comme des tests complexes.

Même si les recherches en compréhension verbale en L2 ont commencé après celles en L1, elles ont souvent permis de mieux cerner ce processus langagier, étant donné que les apprenants de la L2 ont, par rapport aux locuteurs natifs, une moins grande maîtrise de plusieurs aspects de la langue cible.

Dans ce volet de notre recension, nous avons sélectionné certaines recherches sur la compréhension verbale qui ont influencé, par leurs méthodes et leurs résultats, les recherches en apprentissage du vocabulaire en L1 et en L2.

2.1.1.1 *La compréhension en langue maternelle*

Les études de Dooling et Lachman (1971), Bransford et Johnson (1972) et Wittrock et collaborateurs (1975) s'inspirent de la théorie des schèmes de Bartlett (1932).

Dooling et Lachman (1971) ont tenté de montrer que la connaissance du thème d'un passage facilite la rétention des mots. Ils sont partis de l'hypothèse selon laquelle l'attribution d'un titre à une histoire écrite augmente le vocabulaire appris.

D'après leurs résultats, la présence d'un titre améliore à la fois les résultats en reconnaissance des mots (principalement ceux liés au thème) et le rappel du vocabulaire (surtout en ce qui a trait aux mots à contenu par rapport aux mots fonctionnels). La majorité des lecteurs qui ont droit au titre comprennent le thème, alors que très peu de lecteurs confrontés à des textes sans titre obtiennent les mêmes résultats. Ce phénomène est ainsi expliqué: la compréhension de phrases isolées est moins exigeante que celles d'un texte; la compréhension d'un texte est plus profonde parce qu'elle demande la construction d'un schème, c'est-à-dire un recodage de l'information en unités sémantiques plus vastes.

Les auteurs précités ont été parmi les premiers à étudier empiriquement le concept des connaissances antérieures, par leur méthode, ils ont inspiré plusieurs recherches sur la théorie des schèmes (voir, par exemple, Bransford et Johnson, 1972,1973; Wittrock ***et al.***, 1975).

Bransford et Johnson (1972) se sont intéressés à la compréhension verbale et au rappel. L'intérêt de leur étude réside dans le fait que, pour la première fois, on a tenté d'aborder le concept des connaissances antérieures à l'aide du contexte de l'image: avec contexte imagé avant ou après l'audition, sans contexte imagé, ou avec contexte partiel à l'aide d'une image. L'image est de niveau extralinguistique et relève, selon ces auteurs, du contexte perceptuel.

D'après leurs résultats, l'utilisation d'une image aide à la création d'un contexte facilitant à la fois la compréhension et la rétention; les sujets qui ne bénéficient pas d'un contexte doivent partager leur temps entre la recherche d'un contexte et l'effort de mémorisation.

Dans leur étude, Bransford et Johnson (1973) ont constaté que la présentation d'un contexte (par exemple, une image) rend compréhensible un matériel qui, autrement, demeurerait incompréhensible.

D'après les résultats de ces chercheurs, plusieurs sujets privés d'un contexte sémantique adéquat essaient de trouver de l'information pour rendre le matériel significatif. La compréhension dépend donc non seulement de ce qui est fourni par l'intrant, mais aussi des liens entre cette information et les connaissances antérieures. Ainsi, l'absence d'un contexte sémantique adéquat peut, dans certaines conditions, modifier sérieusement le processus de compréhension et de rétention.

Wittrock et collaborateurs (1975) sont à l'origine du modèle génératif selon lequel, à partir de ses expériences antérieures, l'apprenant construit dans sa mémoire une signification aux phrases afin de produire une représentation distincte de celles-ci.

Selon leur étude, la version de l'histoire comprenant des mots plus fréquents est mieux comprise que celle comprenant des mots moins fréquents, et la compréhension de l'histoire en version de mots de basse fréquence est facilitée par la connaissance préalable de l'histoire. Dès lors, la familiarité avec le contexte facilite, d'une part, la construction d'un modèle génératif et, d'autre part, le développement du vocabulaire et la rétention.

Les applications pédagogiques de ce modèle permettent, selon les auteurs précités, de tenir compte de la connaissance préalable d'une histoire dans l'apprentissage et la rétention de nouveaux mots de vocabulaire.

Ces diverses études sur la L1 montrent que la lecture est facilitée par l'activation des connaissances antérieures: titre, image significative ou domaine liés au texte. Par leurs méthodes et leurs résultats, elles ont largement influencé les recherches sur la compréhension orale et écrite en L2.

2.1.1.2 *La compréhension en langue non maternelle*

Les études sur l'activation des connaissances antérieures ont emprunté diverses voies en L2: certaines ont utilisé l'image (Omaggio, 1979; Mueller, 1980), d'autres, les schèmes discursifs (Carrell, 1984), et d'autres encore, la connaissance de l'histoire (Palmberg, 1987). Enfin, Carrell (1983) s'est particulièrement intéressée aux stratégies de lecture.

a) La lecture

Inspirée des recherches de Bransford et Johnson (1972), Omaggio (1979) tente de vérifier les effets du contexte à l'aide de diverses sortes d'images pour la lecture en L2 chez des Américains de niveau collégial (débutants en français langue étrangère).

Ses résultats montrent que, pour la lecture d'un texte facile en L1, l'image n'influence pas la compréhension du texte. Quant aux débutants qui lisent en L2, l'image, qui sert de structurant, a alors plus d'impact sur la compréhension du texte. En effet, chez les débutants, les résultats les plus élevés en compréhension écrite (évalués à l'aide d'un résumé en L1) ont été obtenus parmi ceux qui ont bénéficié de l'image d'une scène au commencement de l'histoire. Ces constatations rejoignent celles de Bransford et Johnson (1972).

D'après Omaggio (op.cit.), l'image significative donne à l'étudiant en langue étrangère des indices lui permettant d'activer, en

début de lecture, ses connaissances antérieures pour faire de bonnes hypothèses de compréhension et mieux inférer les sens des mots et des structures inconnues.

Carrell (1984) vise à mettre en évidence l'existence et le rôle des schèmes formels en lecture à partir de la structure du schéma discursif. Elle choisit le discours narratif, qui est considéré comme universel.

Selon ses résultats, la compréhension d'un texte dépend de la culture spécifique du lecteur autant au niveau de la forme que du contenu; la structure cognitive guide l'encodage de l'histoire pendant la lecture et le rappel. Quand le lecteur a devant lui un texte qui ne suit pas les règles du schéma narratif, il le mémorise en le reconstituant selon la structure idéale qu'il connaît. Mais, en général, le lecteur en L2 a plus de mal à mémoriser l'information provenant d'histoires ne respectant pas la structure narrative.

Dans une autre étude, Carrell (1983) s'intéresse à la question du transfert des stratégies de lecture en L1 aux situations de lecture en L2.

Cette chercheuse montre que les étudiants de niveau élémentaire en L2 ne transfèrent pas aisément leurs stratégies de lecture de la L1 à la L2. En L2, ils n'utilisent pas bien les indices contextuels ou textuels et ne sont guère efficaces dans leurs démarches descendante ou ascendante. En somme, ils ne font pas de bonnes associations à partir de l'information antérieure qu'ils possèdent ou n'utilisent pas le contexte pour décoder.

L'objectif de la recherche de Palmberg (1987) est d'examiner, chez des élèves de 11 ans, quasi débutants en anglais dans une école finno-suédoise, la compréhension des passages d'un conte en L2; l'attention est portée sur la langue maternelle des sujets (finnois ou suédois) et sur leurs connaissances antérieures par rapport au sujet en question. La recherche a été de type introspectif: en paires, dire à haute voix des mots inconnus dans un conte pour tenter de leur donner un sens.

L'hypothèse du chercheur est que, même sans titre ni image, la compréhension générale du texte et l'habileté à inférer les sens de mots nouveaux se trouvent facilitées par la familiarité des élèves avec l'histoire.

Les données ont dégagé deux types de lecteurs:

- les mauvais lecteurs qui n'observent pas de façon systématique et n'utilisent pas le contexte pour donner du sens à des mots nouveaux; ils ont tendance à chercher les similitudes entre les formes de la L2 et celles de la L1;
- les bons lecteurs qui observent de façon systématique et tentent de donner un sens à des mots nouveaux à partir du contexte en utilisant leurs connaissances antérieures de l'histoire; ils sont influencés par leur langue maternelle quand il s'agit de donner un sens à certains mots du texte.

Inspiré de la catégorisation des indices contextuels de Carton (1966, 1971), Palmberg conclut que, même s'il est très utile que l'apprenant développe des habiletés à inférer et utilise diverses sources comme les indices interlinguaux (c'est-à-dire provenant des emprunts entre les diverses langues connues — par exemple, les congénères) et extralinguaux (c'est-à-dire provenant de ce que l'apprenant peut prédire en L2 à partir de la L1 et de ses connaissances antérieures), ces habiletés ne sont pas suffisantes pour résoudre tous les problèmes liés à la lecture en L2.

b) L'écoute

Mueller (1980), inspiré des recherches de Bransford et Johnson (1972) et de Omaggio (1979), a étudié l'effet du visuel sur le processus de la compréhension orale; à son avis, ce savoir est le moins bien compris et le moins bien enseigné.

Son hypothèse est que le visuel donne un indice contextuel au texte et facilite ainsi la compréhension orale. Le contexte visuel de l'expérimentation a été un dessin correspondant à la situation

générale du document à écouter. Selon ce chercheur, l'image permet d'écarter les mauvaises hypothèses et favorise les tentatives pertinentes pour comprendre des mots ou des phrases.

Cette recherche est la première en compréhension orale en L2 à utiliser le visuel comme structurant cognitif ou activant des connaissances antérieures. Effectuée auprès de militaires américains de niveau débutant en allemand, elle vient corroborer des études sur l'écrit en L1 (voir, par exemple, Bransford et Johnson, 1972) et en L2 (voir, par exemple, Omaggio, 1979).

Il ressort de ces recherches sur la lecture en L2 que l'apprenant de niveau élémentaire est souvent davantage influencé par les aspects linguistiques et littéraux du texte et que ses stratégies d'inférence à partir de l'activation des connaissances antérieures se révèlent souvent peu efficaces. L'activation des connaissances antérieures pertinentes joue un rôle critique en compréhension de la L1 et de la L2, mais les résultats des recherches en L2 montrent que, malgré cette prise en compte (histoire connue, schéma discursif standard, titre, image), le débutant a souvent énormément de difficulté à comprendre la L2, car ses processus mentaux sont fortement sollicités. Or, grâce aux cognitivistes, on sait que la mémoire humaine a une capacité limitée. Les résultats des recherches de Carrell (1983) et de Palmberg (1987) vont dans ce sens. Les résultats plus significatifs de Omaggio (1979) et de Mueller (1980) tiennent peut-être aux types de documents utilisés ou au niveau de signification de l'image; ainsi, nous avons constaté que les textes de lecture de Carrell (1983) semblent assez difficiles pour des étudiants en L2.

2.1.2 L'apprentissage du vocabulaire en langue maternelle et le contexte

Les chercheurs ont examiné le problème de l'apprentissage du vocabulaire en contexte sous divers angles. Certains ont tenté de déterminer les indices contextuels (Ames, 1966; Beck

et al., 1983; Sternberg ***et al.***, 1983a) d'autres, les facteurs pouvant influencer l'apprentissage (Werner ***et al.***, 1950; Frey ***et al.***, 1982; Beck ***et al.***, 1983; Jenkins ***et al.***, 1984; Carnine ***et al.***, 1984; McKeown, 1985; Schatz ***et al.***, 1986; Daneman ***et al.***, 1986; Kaye ***et al.***, 1987; Wysocki ***et al.***, 1987), et d'autres encore ont essayé de savoir si l'apprentissage du vocabulaire s'effectue explicitement ou implicitement, c'est-à-dire principalement selon la méthode directe ou en contexte (Pany ***et al.***, 1978; Gipe, 1980; Stahl, 1983; Nagy ***et al.***, 1985, 1987; Stahl ***et al.***, 1986).

2.1.2.1 *L'écrit*

a) Les typologies d'indices contextuels

Les typologies d'indices contextuels varient selon que la définition du contexte est associée à des éléments picturaux et lexicaux ou aux connaissances antérieures et à l'inférence.

La recherche de Ames (1966) sur les indices contextuels se situe dans la lignée de Artley (1943), de McCullough (1943) et de Deighton (1959) en langue maternelle et de Seibert (1945) en langue étrangère. Mais, contrairement aux recherches antérieures, l'étude de Ames a été de type introspectif et a fourni une classification plus exhaustive d'indices contextuels.

Pour déterminer les sortes de contextes servant d'indices à la signification des mots, Ames est parti d'extraits de revues d'intérêt général où il a enlevé des mots; il a analysé les réponses verbales de lecteurs de niveau doctoral qui ont été enregistrées au moment où ces derniers tentaient de deviner les leurres pour les remplacer par des mots réels. Ames en est arrivé à une classification en 14 sortes d'indices contextuels. En appendice B, on trouve le tableau comparatif des indices de Artley (1943), de McCullough (1943), de Seibert (1945), de Deighton (1959) et de Ames (1966) effectué par Quealy (1969).

Ames (1966) considère que ses indices contextuels ne sont pas mutuellement exclusifs et n'ont pas tous la même importance. D'après son étude, des sujets très scolarisés qui connaissent les concepts des textes et les mots cibles (provenant de revues générales) ne peuvent pas deviner tous les mots parce que certains contextes sont trompeurs à la lecture et ne permettent pas d'induire le sens des mots.

Quealy (1969) reprend la recherche de Ames et l'expérimente auprès d'un public scolaire. Il veut que son échantillon soit représentatif, en termes de sexe et d'habiletés intellectuelles, de la population du niveau secondaire.

D'après ses résultats, la classification de Ames (1966) reste valable pour des étudiants de niveau secondaire, mais moins de leurres peuvent être devinés à cet âge. L'explication de Quealy est que les apprenants de niveau secondaire ont moins de maturité langagière. De plus, ce chercheur en est arrivé à la conclusion que les habiletés intellectuelles sont liées à l'utilisation efficace d'indices contextuels. Enfin, il n'y aurait pas, selon lui, de différence entre les indices utilisés par les garçons et les filles: celles-ci ont obtenu des résultats plus élevés en 10e année, mais ceux-là les ont rattrapées par la suite.

À partir de la typologie de Ames (1966), Rankin et Overholser (1969) vérifient la sensibilité aux indices contextuels dans un public de niveau élémentaire (4e à 6e année).

Ils concluent que les élèves de 6e année ne peuvent réagir adéquatement qu'à certains indices contextuels et que l'habileté à utiliser les indices contextuels dépend de l'âge.

Beck et collaboratrices (1983) ont tenté de classer différents contextes naturels selon le critère de l'efficacité, car, selon elles, les contextes naturels que l'on retrouve le plus souvent en lecture ne fournissent pas nécessairement les indices appropriés pour comprendre un mot particulier. Ces chercheuses ont défini le contexte naturel comme celui entourant un mot inconnu sans que

l'auteur cherche à le modifier pour faciliter l'accès au sens; le contexte naturel s'oppose donc au contexte pédagogique conçu pour l'enseignement de mots particuliers inconnus au départ.

Selon leur hypothèse, il existe quatre sortes de contextes naturels qui ont un ordre croissant d'efficacité: distrayant, non directif, général et directif. Dans différents livres de lecture, ces chercheuses ont sélectionné des mots à partir des classes de contextes auxquels ils appartiennent: elles ont demandé à des chercheurs universitaires de deviner les mots cibles, à partir des affixes.

Leurs résultats ont montré que des sujets scolarisés qui connaissent bien le vocabulaire et les concepts sous-jacents aux histoires ne réussissent pas à deviner tous les mots, même dans les cas où les contextes sont directifs. L'explication des auteures est que, même si certains contextes facilitent l'apprentissage de mots nouveaux, tous les contextes ne sont pas d'égale efficacité pour augmenter le vocabulaire. Leurs résultats rejoignent ceux de Ames (1966) qui avait utilisé la même catégorie de sujets pour son étude.

L'étude de Sternberg et Powell (1983a) – dans la tradition de Deighton (1959) et des connaissances antérieures – s'est principalement inspirée de celle de Werner et Kaplan (1950) sur les façons de donner du sens à des mots artificiels en contexte, de la théorie de la décontextualisation de van Daalen-Kapteijns et Elshout-Mohr (1981) et des recherches sur la dérivation morphologique de Frey et Baron (1982). Cette dernière étude ainsi que celle de Werner et Kaplan (1950), seront traitées dans la partie des facteurs à prendre en compte dans l'apprentissage.

Nous présentons d'abord la théorie de la décontextualisation de Daalen-Kapteijns et Elshout-Mohr (1981) et traitons ensuite de l'étude de Sternberg et Powell (1983a).

À partir du principe voulant que les sujets utilisent un modèle, c'est-à-dire qu'à un moment ou à un autre, ils utilisent un

mot familier qu'ils substituent au néologisme pour rendre la phrase significative, van Daalen-Kapteijns et Elshout-Mohr (1981) en arrivent à différencier deux types d'apprenants:

- les sujets plus verbaux qui utilisent les unités sémantiques de façon analytique: ils ont une représentation bien structurée de la connaissance. Les sens des mots sont utilisés comme des unités, c'est-à-dire que les composantes de significations du mot peuvent être utilisées séparément;
- les sujets moins verbaux qui ont une approche holistique. Les sujets sont alors plus dépendants du contenu des phrases.

Ces chercheurs ont expliqué le phénomène de l'apprentissage du vocabulaire à partir de la théorie de la décontextualisation liée aux étapes d'inférence. Selon cette théorie, l'apprentissage suppose le passage d'une forme concrète à une forme abstraite de connaissance. Pendant la lecture (ou autre activité utilisant les mots), l'apprenant rencontre des mots non familiers; il est alors porté à utiliser les contextes externes dans lesquels les mots apparaissent pour leur donner un sens. Comme la principale difficulté pour l'apprenant au niveau de l'inférence lexicale est de conserver une certaine constance de signification du mot dans divers contextes, l'approche analytique favorise ce processus.

Selon Sternberg et Powell (1982, 1983a) et Sternberg (1987), l'apprentissage du vocabulaire est une composante de la théorie de la compréhension verbale. La première hypothèse de l'étude de Sternberg et Powell (1983a) est que certains concepts verbaux sont plus faciles à apprendre que d'autres, car la difficulté d'apprentissage d'un nouveau concept verbal tient largement au contexte dans lequel il est enchâssé. Des éléments contextuels identiques ou semblables à ceux qui facilitent ou non l'apprentissage d'un nouveau concept verbal doivent faciliter (ou aider à retenir pour plus tard) le rappel du concept et son transfert dans de nouvelles situations. La deuxième hypothèse de ces chercheurs est qu'il y a une relation entre le quotient intellectuel, la compréhension et l'habileté à inférer le sens de mots à partir du contexte.

Les auteurs précités ont demandé à un échantillon d'étudiants du niveau secondaire de lire des passages de styles différents, dont un certain nombre de mots par passage étaient peu fréquents, et de les définir. Les textes avaient été rédigés par les expérimentateurs en fonction des indices contextuels de leur typologie (traduction libre en appendice C) afin d'aider les élèves à induire le sens de chacun des mots.

Leurs expériences ont montré que cette typologie d'indices contextuels constitue un outil permettant d'inférer des mots nouveaux en fonction des contextes. Cette typologie tente de comprendre la différence entre les mots au niveau de leur difficulté d'apprentissage en contexte; beaucoup plus riche que les typologies qui l'ont précédée, elle vise à distinguer, pour la première fois, les indices contextuels (externes et internes) – qui relèvent de la performance – et les variables de l'habileté de l'individu – qui relèvent de la compétence. Ces dernières, appelées variables médiatrices, sont des contraintes qui sont en interrelation avec les indices contextuels.

Mais leurs résultats, provenant de données assez limitées (123 sujets, 125 mots), ne permettent pas de corroborer l'hypothèse de la relation entre le quotient intellectuel, la compréhension générale et l'inférence du vocabulaire en contexte. De plus, il n'est pas possible de déterminer quelles variables médiatrices – ou contraintes influençant l'apprentissage verbal – contribuent davantage à l'apprentissage en contexte, car les chercheurs, qui ont fait une recherche quantitative, n'ont examiné que les indices contextuels externes dans leur expérimentation, alors que leur typologie comprend également des indices internes et des variables médiatrices.

Pourtant, les indices contextuels de Sternberg (1983a) font mieux comprendre le processus de l'apprentissage du vocabulaire en contexte: d'une part, ils montrent que les contextes ne sont pas égaux pour le gain d'apprentissage et, d'autre part, ils révèlent certaines variables.

Dans un autre article, Sternberg et collaborateurs (1983b) recommandent un entrainement systématique à l'apprentissage du vocabulaire à partir de divers indices contextuels externes et internes.

Ces chercheurs s'inscrivent dans la tradition de Deighton (1959), pour qui le contexte comprend non seulement le niveau d'explicitation de la relation entre le mot inconnu et son entourage, mais aussi l'expérience du lecteur.

Alors que la première génération de chercheurs sur les indices contextuels procédait selon une analyse logique des différents contextes (voir, par exemple, Artley, 1943; McCullough, 1943), la deuxième génération a préféré classer les indices contextuels en fonction des réponses spécifiques des apprenants (voir, par exemple, Ames, 1966; Sternberg et Powell, 1983a).

Même si les chercheurs s'accordent sur l'importance des variables extralinguistiques dans l'apprentissage du vocabulaire en contexte (par exemple, les connaissances antérieures sont classées par Sternberg ***et al.*** 1983a dans les variables médiatrices), les typologies actuelles ne permettent pas de cerner entièrement ce volet, qui fournirait un nouvel éclairage de l'analyse du discours.

Les études sur les typologies d'indices contextuels ont porté sur des textes écrits en L1; il n'existe pas d'études consacrées spécifiquement aux typologies d'indices contextuels en L2, même si certaines en font mention (voir, par exemple, Seibert, 1945).

b) Les facteurs agissant sur l'apprentissage du vocabulaire

Werner et Kaplan (1950) ont été parmi les premiers à s'intéresser à l'apprentissage du vocabulaire chez des jeunes de 9 à 13 ans et à leurs habiletés à inférer le sens de mots non familiers dans des contextes de phrases. Ils sont partis de l'hypothèse selon laquelle les enfants apprennent les sens des mots de deux façons:

explicitement quand l'adulte nomme un objet ou le définit à l'enfant; implicitement quand l'enfant infère le sens du mot à partir d'un contexte verbal (par exemple, lors d'une conversation). Ils se sont particulièrement intéressés à l'apprentissage implicite, qui correspond à un certain niveau de maturité dans le comportement verbal.

À partir de mots artificiels présentés dans différents contextes de phrases écrites, les enfants devaient trouver le sens de chaque mot cible. L'évaluation s'est faite de façon individuelle.

Ces chercheurs ont trouvé une structure développementale dans les habiletés des enfants à inférer le sens à partir du contexte. Un facteur favorisant l'inférence est l'âge; les plus vieux donnent plus de synonymes et de sens justes pour des mots artificiels. Les plus jeunes sont moins souples, moins portés à l'autocritique concernant le sens des mots.

D'après ces chercheurs, les enfants manquent de distanciation entre le mot et son contexte, et ce, même à 13 ans; les enfants ont tendance à donner le même sens général à un mot dans diverses phrases malgré les sens différents qu'il revêt.

L'habileté à tenir compte du contexte se développe avec la maturité. La différence entre les sujets se situe au niveau du développement des habiletés de lexicalisation, d'abstraction et d'intégration de l'information disponible.

Chez les adultes en L2, nous constatons que les apprenants de niveau élémentaire ont du mal à tenir compte du contexte pour donner du sens à un mot; s'ils connaissent un sens d'un mot, ils vont souvent l'utiliser indépendamment du contexte. Certes, ils ont atteint une maturité langagière dans la L1, où ils ont développé certaines stratégies pour inférer. Mais, dans certains cas, à partir du contexte, le transfert ne semble pas s'effectuer aisément en L2. D'ailleurs, les études de Ames (1966) et de Beck et collaboratrices (1983) montrent que même les adultes scolarisés ne réussissent pas à inférer certains mots à partir du contexte en L1.

Dans leur étude, Werner et Kaplan (1950) ont négligé la connaissance que les enfants avaient des concepts et des autres mots présentés dans les différentes phrases. Ils sont quand même parmi les premiers à avoir fait des recherches empiriques sur l'apprentissage du vocabulaire en contexte.

Sous l'influence de Derwing et Baker (1977), qui ont énoncé que l'habileté à décomposer morphologiquement des mots complexes (par exemple, les inflexions et les dérivations) est l'un des derniers aspects de la langue appris par l'enfant – car il s'agit d'un processus qui ne s'acquiert qu'avec le temps – Frey et Baron (1982) examinent l'apprentissage de mots morphologiquement complexes. Ces derniers tentent de savoir comment les régularités dérivationnelles se reflètent dans l'organisation cognitive des individus.

Ils ont constaté que les enfants se différencient dans la vitesse d'apprentissage des mots dérivés: le groupe doué de 5e année a eu de meilleurs résultats que le groupe standard de 8e année. Même si une partie du groupe de 8e année avait eu un entrainement aux relations morphologiques, seuls quelques sujets ont pu en profiter.

Ces chercheurs concluent que les enfants varient dans les techniques utilisées pour apprendre des mots dérivés. Les doués sont plus à même d'analyser les mots dérivés; ils sont plus rapides dans l'apprentissage et ont une meilleure rétention.

Dans la même voie, McKeown (1985) examine le problème de l'apprentissage du vocabulaire en contexte en comparant des doués et des moins doués de 5e année. Selon elle, les moins doués saisissent moins la relation entre le mot et son contexte quand deux contextes pour un même mot sont présentés simultanément. Les moins doués et, jusqu'à un certain point, les doués font des interférences sémantiques. La complexité de la tâche d'apprentissage en contexte se présente dans l'identification du sens du mot, particulièrement chez les moins doués; même dans le cas où ceux-ci infèrent une définition juste à partir du

contexte ou encore quand on leur donne une définition, ils n'utilisent pas nécessairement le mot nouvellement appris pour interpréter les phrases subséquentes où ce mot est inséré.

Les résultats de cette chercheuse rejoignent d'une part ceux de Werner et Kaplan (1950), qui constatent que les enfants ont tendance à donner le même sens général à un mot même si le contexte fait en sorte que le sens devrait changer et, d'autre part, à ceux de Frey et Baron (1982) qui associent l'inférence morphologique à l'intelligence et à un entrainement spécifique.

Afin d'examiner la stratégie de la décomposition lexicale, l'étude de Kaye et Sternberg (publiée en 1987 mais reprise d'un manuscrit de 1982) vérifie si des étudiants des niveaux secondaire et collégial sont plus aptes à définir les leurres quand ils sont décomposables en préfixes ou racines latines.

D'après leurs recherches, la stratégie de la décomposition lexicale existe autant chez les adolescents que chez les adultes; mais ces derniers obtiennent de meilleurs résultats dans le test de vocabulaire qui permet de vérifier l'habileté à utiliser le sens des parties des mots pour les définir.

Ces chercheurs en arrivent ainsi à la conclusion que le critère pour déterminer l'habileté à décomposer des mots est la connaissance du mot, ou au moins d'une partie de celui-ci. Ce critère est souvent lié à l'âge. Ces constatations rejoignent notamment celles de l'étude de Werner et Kaplan (1950).

Jenkins et collaborateurs (1984) ont étudié le vocabulaire en contexte et les facteurs qui influencent son apprentissage. Leur expérience a été menée auprès d'élèves du niveau primaire (5e année) qui ont été répartis en bons et moins bons lecteurs en fonction de leurs résultats à un test de lecture. Ils se sont inspirés de Jenkins et Dixon (1983), qui avaient repris la typologie de Sternberg et Powell (1983a) et y avaient ajouté trois autres variables pouvant influencer l'apprentissage à partir du contexte: l'expansion de la connaissance antérieure, le nombre de sens d'un mot inconnu et la proximité des

diverses présentations du mot inconnu. Jenkins et collaborateurs (1984) ont également été influencés par la théorie de la décontextualisation de van Daalen-Kapteijns et Elshout-Mohr (1981).

L'étude menée par ces chercheurs en 1984 tente de cerner trois facteurs: la fréquence de présentation des mots en contexte, l'expérience antérieure du sens des mots non familiers et l'habileté en lecture.

D'après cette étude, les bons élèves en lecture obtiennent de meilleurs résultats dans les tests de vocabulaire; pour la fréquence de présentation des mots, même dans les cas où il y a de 6 à 10 présentations, le test de définition montre que les étudiants connaissant au préalable 17% des mots n'augmentent leur vocabulaire que de 24%; ils ne peuvent définir qu'entre 33% et 41% des mots. Ces pourcentages sont comparables à ceux atteints dans le test de choix de définitions entre ceux qui n'ont pas de présentation du mot et ceux qui en ont dix; l'augmentation n'est que de 27% pour ces derniers. Au niveau de la compréhension écrite, les élèves réussissent à inférer le sens d'un texte dans le cas où le vocabulaire a déjà été vu dans des contextes très significatifs.

Selon l'explication des chercheurs précités, les élèves doués acquièrent certains mots à partir du contexte même sans directives explicites par rapport aux mots non familiers, mais cet apprentissage se fait difficilement et à petites doses. Conscients que l'enseignement du vocabulaire n'est pas une activité dominante en salle de classe, Jenkins et collaborateurs (1984) admettent que l'apprentissage en contexte, même significatif, demande plusieurs répétitions, que cet apprentissage s'effectue lentement et qu'il nécessite des indices contextuels riches.

Inspirés par les diverses typologies d'indices contextuels existantes (voir, par exemple, Sternberg ***et al.***, 1983a; Jenkins ***et al.***, 1983), Carnine et collaborateurs (1984) cherchent à évaluer la capacité des élèves à utiliser l'information contextuelle pour apprendre la signification de mots non familiers.

Ces chercheurs utilisent des groupes intacts provenant de classes de 4e, 5e et 6e années. Leur matériel comprend des mots de basse fréquence dont ils contrôlent les environnements contextuels aux niveaux de la catégorie de contexte – synonyme, contraste, inférence – et de la proximité – information rapprochée ou éloignée.

D'après leurs résultats, il est plus facile de déterminer le sens d'un mot en contexte que hors contexte, mais à condition que l'information contextuelle soit à proximité du mot cible. De plus, le synonyme aide au devinement du mot. Enfin, les étudiants plus âgés ont de meilleurs résultats. Malgré tout, les élèves de 6e n'ont fourni des significations que dans 40% des cas.

L'étude de Carnine et collaborateurs (1984) montre qu'avec l'âge, l'habileté d'inférence s'améliore; ils rejoignent ainsi les résultats de plusieurs études (voir, par exemple, Werner ***et al.***, 1950) et en particulier celle de Kaye et Sternberg (1987) qui montre que chez les élèves du secondaire par rapport à ceux du collégial, les plus âgés s'avèrent plus aptes à utiliser la technique de la décomposition des mots (c'est à dire à utiliser le contexte interne) même si cette habileté existe chez les élèves du secondaire.

Schatz et Baldwin (1986) ont constaté que beaucoup d'études empiriques n'utilisent pas de mots de basse fréquence ou utilisent des contextes artificiels. Ils ont donc décidé de vérifier si les indices contextuels aident les lecteurs à cerner les sens des mots de basse fréquence présentés dans des textes où les contextes sont naturels.

Les résultats ne montrent pas de différence significative dans les moyennes entre les mots présentés isolément ou dans des textes.

Les auteurs croient que le contexte naturel ne facilite l'inférence de mots inconnus que dans certains cas, surtout là où le mot a relativement peu d'importance pour le sens du passage, c'est-à-dire quand il y a redondance. Dans les autres cas, le contexte crée de la confusion. L'indice contextuel qu'est la redondance s'associe à la synonymie de l'étude de Carnine et collaborateurs (1984) et à l'indice d'équivalence de la typologie de Sternberg et Powell (1983a).

L'étude de Beck et collaboratrices (1983) s'attache à classer les contextes naturels, mais elle porte sur un public universitaire. Même si les résultats de ces dernières concernant l'inférence lexicale sont plus probants, ils ne viennent pas contredire ceux de Schatz et Baldwin.

Inspirés à la fois par la théorie de la compréhension et la typologie des indices contextuels de Sternberg et Powell (1983a), Daneman et Green (1986) examinent les différences individuelles dans la compréhension et la production de mots en contexte. Selon leurs hypothèses, il existe deux facteurs importants dans l'apprentissage du vocabulaire: d'une part, les indices contextuels; d'autre part, la capacité individuelle de la mémoire acoustique et son aptitude à exploiter les indices contextuels.

À partir de mots peu fréquents et de mots familiers présentés dans de nouveaux contextes, le tout intégré à un passage narratif que les auteurs avaient construit en fonction de la typologie de Sternberg et Powell (1983a), la tâche des lecteurs – étudiants de premier cycle universitaire – a consisté à lire et à définir librement, par écrit, chaque mot cible.

D'après leurs résultats, la moyenne des scores se situe à 2 sur 4 (4 correspondant à la définition précise) pour les 12 mots nouveaux de l'épreuve. Ces résultats rejoignent ceux d'autres recherches (voir, par exemple, Ames, 1966; Beck ***et al.***, 1983) selon lesquelles les locuteurs natifs éprouvent de la difficulté à saisir le sens exact de certains mots cibles même en contexte riche.

Les résultats de Daneman et Green (1986) montrent une bonne corrélation entre la capacité de la mémoire acoustique et la compréhension de nouveaux mots cibles. Les individus varient donc dans leur capacité d'utilisation des indices contextuels pour découvrir les sens de mots nouveaux, étant donné la plus ou moins grande capacité de leur mémoire acoustique; la capacité de celle-ci a une grande influence sur l'inférence de la signification dérivant du contexte.

L'étude de Wysocki et Jenkins (1987) tente de vérifier si les enfants utilisent l'information contextuelle et morphologique pour dériver le sens des mots non familiers.

Leur expérimentation s'est faite auprès d'élèves de 4e, 6e et 8e années. Ils ont construit des paragraphes à indices contextuels précis contenant des mots de vocabulaire de basse fréquence. Les meilleurs résultats dans les tests de lecture et de vocabulaire sont obtenus chez les élèves de 6e et 8e années, quand les contextes sont riches et quand les élèves ont un entraînement préalable à l'information morphologique.

Pourtant, Frey et Baron (1982) n'ont pu montrer que l'entraînement aux relations dérivationnelles est valable pour tous les sujets de 8e année moyennement doués. Il faut dire que l'étude de Wysocki et Jenkins (1987) n'ayant pas inclus de sujets doués, il est difficile de comparer les deux recherches.

Alors que les résultats de Kaye et collaborateurs (1987) montrent que la généralisation morphologique existe aux niveaux secondaire et collégial, Wysocki et Jenkins (1987) ont trouvé que la généralisation morphologique se présente à divers niveaux du primaire et au début du secondaire, mais que les meilleurs résultats s'obtiennent chez les plus âgés; Carnine et collaborateurs (1984) ainsi que Wysocki et Jenkins (1987) obtiennent des résultats similaires. L'étude de Frey et Baron (1982) ainsi que celle de Daneman et Green (1986) établissent un lien entre l'habileté dérivationnelle et l'intelligence.

En somme, en plus des indices contextuels externes et internes (voir, par exemple, Kale ***et al.***, 1987; Wisocki ***et al.***, 1987; Frey ***et al.***, 1982; Daneman ***et al.***, 1986) et de certaines variables, telles la proximité du contexte (voir, par exemple, Carnine ***et al.***, 1984), le nombre de présentations (voir, par exemple, Jenkins ***et al.***, 1984) et la redondance (voir, par exemple, Schatz ***et al.***, 1986; Carnine ***et al.***, 1984), certains facteurs individuels, tels l'âge et

l'intelligence (voir, par exemple, Frey ***et al.***, 1982; Daneman ***et al.***, 1986), sont à prendre en compte dans l'apprentissage du vocabulaire en contexte en L1.

En ce qui concerne l'inférence du vocabulaire en L2, il faut également tenir compte des facteurs individuels même chez les adultes. Le niveau de connaissance de la L1 est un facteur important — souvent lié à la scolarité — et déterminant dans l'habileté à inférer à partir de la morphologie du mot. Toutefois, l'enfant n'a pas toujours assez de connaissances conceptuelles de la langue (facteur très important dans les études sur le vocabulaire en L1 et en L2), tandis que l'adulte est beaucoup plus avancé en termes de connaissances antérieures; cette variable prend alors une autre dimension et est souvent liée à l'expérience socioculturelle (voir, par exemple, Johnson, 1981; Carrell, 1984). Malgré le peu d'études empiriques sur l'inférence du vocabulaire auprès des adultes, force nous est de constater que ces derniers ont souvent du mal à inférer à partir du contexte en L2, particulièrement au niveau élémentaire, et ils ont fréquemment besoin d'un entraînement spécifique, les contextes n'étant pas tous riches et ne facilitant pas toujours l'inférence.

À la lumière des études recensées, le processus de l'apprentissage du vocabulaire en L1 semble loin d'être inné; au contraire, il nécessite, chez la majorité des individus, une démarche systématique. Ce n'est pas parce qu'un mot est dans un certain environnement que son sens est facilement inféré.

c) Les approches en apprentissage du vocabulaire

Les recherches actuelles montrent le lien entre l'apprentissage du vocabulaire et la lecture, mais il reste à savoir quelle est la meilleure approche pour augmenter le vocabulaire.

Miller (1977) souligne qu'à l'âge de 6 ans, l'enfant a déjà appris 14 000 mots. Son vocabulaire doublerait entre la 3e et la 7e année selon Dupuy (1974; voir Jenkins et Dixon, 1983). Les raisons

permettant d'expliquer cet accroissement du vocabulaire durant l'élémentaire ne font pas l'unanimité: pour certains, cet apprentissage s'effectue explicitement, alors que, pour d'autres, il s'effectue implicitement.

Les diverses études sur l'apprentissage du vocabulaire à partir d'un enseignement direct (Pany ***et al.***, 1978; Gipe, 1980; Stahl, 1983; Stahl ***et al.***, 1986) en arrivent toutes à la conclusion que l'apprentissage suppose à la fois de l'information définitionnelle et une présentation en contexte.

Pany et Jenkins (1978) ont examiné, chez des élèves lents de 5e année, l'efficacité de trois façons différentes d'enseigner la signification des mots et leurs effets sur la lecture:

- la signification des mots nouveaux est fournie par les seuls indices contextuels;
- la signification des mots nouveaux est fournie par l'enseignant au fur et à mesure qu'ils se présentent dans les textes;
- la signification des mots nouveaux est présentée et exploitée à l'aide d'images avant la lecture.

D'après ces recherches, les meilleurs résultats dans tous les tests de vocabulaire sont obtenus lorsque l'enseignant présente et exploite le vocabulaire à l'aide d'images avant la lecture.

Gipe (1980) expérimente diverses méthodes d'enseignement du vocabulaire (association, catégorisation et contextualisation) auprès d'élèves du primaire. Elle constate que les meilleurs résultats sont fournis par la méthode du contexte consistant premièrement à intégrer des mots dans plusieurs phrases significatives, ensuite à les définir et enfin, à réutiliser les nouvelles significations des mots de façon personnelle. La méthode en contexte de l'auteure pourrait être qualifiée de type mixte, puisqu'elle combine à la fois la définition et la réutilisation.

Stahl (1983) examine trois méthodes d'enseignement du vocabulaire (définitionnelle, contextuelle ou mixte) auprès d'élèves de 5e année.

D'après ses résultats, l'enseignement du vocabulaire avant la lecture améliore l'habileté à lire. De plus, la méthode mixte, c'est-à-dire contextuelle et définitionnelle, est la meilleure pour enseigner le vocabulaire.

La méta-analyse de Stahl et Fairbanks (1986) vise à examiner les résultats de diverses méthodes d'enseignement du vocabulaire en considérant certains facteurs pour en vérifier l'effet sur la compréhension écrite:

- l'information définitionnelle et contextuelle;
- les trois niveaux de traitement (association, compréhension et généralisation);
- le nombre et le type de présentations de l'information par rapport à chaque mot.

Ces auteurs ont constaté que l'effet de l'enseignement du vocabulaire sur la compréhension écrite ne se manifeste pas dans toutes les méthodes d'enseignement. Ainsi, les méthodes qui semblent produire le plus d'effet en évaluation de la compréhension de l'écrit et du vocabulaire sont celles qui englobent à la fois de l'information définitionnelle et contextuelle à propos de chaque mot à apprendre.

Les diverses techniques d'enseignement où la méthode mixte semble souvent privilégiée correspond, selon ces auteurs, à différentes étapes de traitement:

- l'association correspond à la relation entre le mot, ses synonymes, ses définitions ou son contexte particulier;
- la compréhension correspond à l'application de l'association;
- la génération correspond au fait de générer un nouveau contexte ou une nouvelle définition pour un mot.

Ces trois étapes correspondent, de façon successive, à trois niveaux de profondeur du traitement cognitif et sont en relation

directe avec le succès dans l'apprentissage du vocabulaire. Il paraît donc difficile à ces auteurs de comparer les diverses études eu égard à ce paramètre.

Inspirés particulièrement par Sternberg et Powell (1983a), qui croient le sujet apte à dériver le sens des mots en contexte, Nagy et collaborateurs (1985) examinent l'apprentissage non scolaire du vocabulaire, c'est-à-dire en contexte naturel chez des élèves de 8e année dans la moyenne ou au-dessus de la moyenne.

L'hypothèse de ces chercheurs est que, d'une part, l'apprentissage à partir du contexte pendant la lecture libre est le principal mode d'acquisition du vocabulaire de l'enfant et que, d'autre part, le principal déterminant de l'accroissement du vocabulaire est la quantité d'expériences relatives au langage écrit qui interagit avec l'habileté de lecture.

L'apprentissage du vocabulaire est un processus: dès la première présentation, il y a début d'information, et, après plusieurs présentations, arrive la compréhension complète de la signification.

Les résultats obtenus n'ont pas montré de corrélation significative entre l'apprentissage du vocabulaire en contexte et la compréhension écrite.

Malgré tout, Nagy et collaborateurs considèrent que les élèves moyens acquièrent le vocabulaire en contexte naturel, c'est-à-dire en dehors du contexte scolaire, mais que le nombre de mots appris est faible. Dans des entrevues où les mots les plus difficiles du texte sont évalués, les élèves ont fourni une définition complète pour 21% des mots et une définition partielle pour 41% des mots. Ces chercheurs croient tout de même que l'apprentissage en contexte agit vraiment sur la quantité du vocabulaire appris.

Dans la recherche de Jenkins et collaborateurs (1984), les élèves, répartis en bons et moins bons en lecture, ont eu droit à une présentation préalable du vocabulaire où les textes étaient construits pour intégrer des indices contextuels spécifiques et les fréquences de

présentation des mots étaient contrôlées (par contre, dans l'expérimentation de Nagy et collaborateurs (1985), sur 30 mots cibles, 23 n'ont été présentés qu'une seule fois); de cette façon, Jenkins et collaborateurs ont obtenu des résultats légèrement plus élevés.

Dans une seconde étude, Nagy et collaborateurs (1987) évaluent l'apprentissage du vocabulaire en contexte chez des lecteurs de divers âges ayant des habiletés à lire une plus grande diversité de textes: ils tentent de reproduire un environnement plus normal de lecture.

Ces chercheurs partent cette fois de l'hypothèse selon laquelle certains mots non familiers peuvent mieux s'apprendre implicitement ou en contexte, alors que d'autres s'apprennent mieux de façon explicite (à l'aide de définition par exemple). Selon eux, il y a donc certains facteurs qui influencent l'apprentissage en contexte: la difficulté des mots, la partie du discours et la transparence morphologique.

Dans l'ensemble, les résultats sont moins probants que ceux de 1985; environ 5% seulement des mots nouveaux présentés par la simple lecture de textes peuvent s'apprendre de cette façon.

Nagy et collaborateurs en arrivent donc à la conclusion que, contrairement à l'hypothèse des praticiens, l'apprentissage en contexte écrit n'enrichit pas nécessairement le vocabulaire; des facteurs contextuels sont à considérer, dont l'un des plus importants est la difficulté conceptuelle.

Selon eux, quatre situations permettent d'évaluer les difficultés conceptuelles:

- le lecteur connaît le concept et le synonyme du mot;
- le lecteur connaît le concept mais pas le synonyme du mot;
- le lecteur ne connaît pas le concept mais peut l'apprendre à partir de ses expériences et de l'information disponible dans le texte;
- le lecteur ne connaît pas le concept et l'apprentissage de celui-ci exige une nouvelle information ou un système de concepts reliés.

À partir de ces résultats, ces chercheurs ont réalisé, en 1987, une autre étude dans laquelle ils examinent comment un mot peut être appris dans un contexte où l'apprentissage ne dépend pas uniquement des propriétés de ce mot, mais aussi du texte dans lequel il est enchâssé. Ils utilisent une méthode semblable à celle de l'étude de 1985, soit la liste de contrôle deux semaines avant le traitement. Ils en arrivent à la conclusion que la difficulté conceptuelle du mot vient souvent de la nécessité qu'a l'apprenant d'acquérir un nouveau système de concepts lié à ses connaissances antérieures; ce point de vue s'inscrit dans la théorie des schèmes de Bartlett (1932).

Comme les études de Nagy et collaborateurs (1985, 1987) simulent en quelque sorte la réalité de la lecture, les résultats sont donc assez généralisables.

Les résultats des études de Nagy et collaborateurs (1985, 1987) rejoignent les diverses études sur l'apprentissage du vocabulaire en contexte verbal (voir, par exemple, Jenkins ***et al.***, 1983; Carnine ***et al.***, 1984) effectuées auprès d'élèves de niveau élémentaire ou secondaire. Les résultats de leurs recherches montrent que l'analyse contextuelle est un processus lent qui ne permet de traiter qu'une petite quantité de mots à la fois. Les conclusions de Quealy (1969), de Rankin et Overholser (1969) et de Wysocki et Jenkins (1987) abondent dans le même sens.

En somme, les recherches en langue maternelle n'ont jusqu'ici pas montré quelle approche est préférable pour l'accroissement du vocabulaire: l'apprentissage explicite par l'enseignement direct ou l'apprentissage implicite par le contexte. Par contre, nous savons que l'enseignement direct est lent, qu'il nécessite plusieurs présentations des mots et que, malgré un certain succès, il doit s'accompagner d'un apprentissage implicite (par exemple, par le biais de la lecture, de la conversation, de la télévision). Il semble se dégager une certaine tendance pour la méthode mixte comme moyen d'accroître le vocabulaire pour les élèves.

En L2, nous retrouvons également les tenants de la démarche globaliste ou implicite et les tenants de la démarche analytique ou explicite; le consensus n'est toujours pas fait.

Déjà Gray et Holmes (1938) percevaient clairement les limites de l'apprentissage du vocabulaire en contexte:

> *«Undoubtedly a broad program of training should include several types of guidance. On the basis of the evidence available, it appears that more or less specific emphasis upon meanings, supplementing the help derived from the context, is probably the most effective general plan to adopt in study activities» (p. 34).*

Selon Miller (1977), entre 6 et 8 ans, l'enfant moyen apprend 15,300 mots, ce qui correspond à 21 mots par jour;comme il ne peut lui être enseigné autant de mots en une journée, c'est donc de façon indirecte que l'enfant enrichit son vocabulaire (par exemple, interactions dans le contexte social, télévision, lecture). Ce point de vue est partagé par plusieurs autres chercheurs (voir, par exemple, Jenkins ***et al.***, 1983; Nagy ***et al.***, 1985).

Mais les études révèlent que le succès de cet apprentissage naturel dépend de facteurs individuels (par exemple, la capacité de la mémoire acoustique, l'habileté de raisonnement qui s'améliore avec l'âge) et des facteurs externes (par exemple, les sortes d'indices contextuels); les moins doués et les plus jeunes seraient donc désavantagés. De plus, les indices contextuels ne facilitent pas tous également l'inférence lexicale.

2.1.2.2 *L'oral*

Parallèlement aux études en langue maternelle sur l'apprentissage du vocabulaire en contexte à l'écrit, les études sur l'oral examinent ce processus dans une perspective temporelle: les types de concepts appris (voir, par exemple, Nelson ***et al.***, 1973; Keil, 1983) ou en fonction du processus d'apprentissage lexical oral en

contexte à partir de facteurs individuels comme l'âge (voir, par exemple, Carey ***et al.***, 1978; Dickinson, 1984). D'autres études examinent les sortes de mots appris par rapport à la compréhension et à la production (Benedict, 1977; Dollaghan, 1985; Rice, 1984; Rice ***et al.***, 1988).

Étant donné l'objet de notre recherche, nous nous limitons à présenter certaines études: celle de Crais (1987), qui compare l'apprentissage du vocabulaire oral entre les enfants et les adultes, et celles de Rice (1984), de Lemish et Rice (1986) ainsi que de Rice et Woodsmall (1988), qui examinent l'apprentissage linguistique de l'enfant par le biais de la télévision.

Crais (1987) examine deux critères pouvant faciliter l'inférence des mots non familiers dans des histoires orales: la possibilité d'identifier le référent – la spécificité et la distance dans la fréquence de présentation – et la proximité.

La tâche des sujets – enfants d'âge scolaire (première, troisième et cinquième années) et adultes – a consisté à raconter les histoires entendues, à répéter des mots et à répondre à des questions à propos des sens des mots familiers et non familiers.

Selon les résultats, la spécificité de l'information propositionnelle et la proximité ont des effets sur l'acquisition du vocabulaire et le rappel. La compréhension du sens des mots dont les informations propositionnelles sont non spécifiques est meilleure quand le critère de la proximité est pris en compte: au niveau du rappel, la proximité n'a pas fourni de différence pour les mots à informations propositionnelles spécifiques. L'âge est un facteur qui facilite l'acquisition et le rappel du vocabulaire de mots non familiers. De fait, tous les sujets ont eu de la difficulté à mémoriser des propositions non spécifiques et distantes.

Pour Rice (1984), il s'agit de savoir si l'enfant comprend ce qu'il voit à la télévision et quels processus mentaux il utilise pour regarder ce média. Selon cette auteure, l'inter-

prétation que font les chercheurs des processus mentaux de l'enfant dépend de leurs conceptions de la nature de l'information présentée: le contenu du message ou les caractéristiques de la production.

Rice vise à examiner le message linguistique livré par la télévision, moyen de communication à la fois visuel et verbal. Elle cherche en fait à connaître les ajustements apportés dans les dialogues des émissions pour enfants qui en facilitent la compréhension.

D'après ses résultats, les dialogues simplifiés que l'on trouve dans les émissions pour enfants suivent le discours de la mère à l'enfant en termes de structures grammaticales et de qualificatifs; cette catégorie de mots ne se trouve pas en grand nombre. La différence de signification des mots dépend de l'âge.

Dans leur étude, Lemish et Rice (1986) examinent l'apprentissage du vocabulaire par la télévision et les livres de lecture, en comparant les interactions entre les adultes et les jeunes enfants.

Selon ces deux chercheuses, avec les livres de lecture, l'enfant apprend le vocabulaire à cause de la routine de la situation de lecture, de sa récurrence et de la prévisibilité des modèles de phrases des adultes.

Elles montrent qu'il y a un parallèle entre les catégories langagières émanant de l'interaction entre les adultes et les enfants face à la télévision et aux livres de lecture. Elles constatent que l'environnement télévisuel favorise des interactions plus riches entre adultes et enfants que les livres de lecture.

À partir des résultats des recherches sur la théorie de la mise en correspondance rapide de Carey et Bartlett (1978) et reprise par Dickinson (1984) et Dolloghan (1985), Rice et Woodsmall (1988) croient que cette théorie peut expliquer l'apprentissage lexical de la L1 à l'aide de la télévision.

La théorie de la mise en correspondance rapide dans l'apprentissage lexical est une façon de décrire le développement des représentations phonétiques, syntaxiques et sémantiques des mots nouveaux mis en correspondance les uns avec les autres et reliés aux connaissances antérieures.

Des enfants d'âge préscolaire (3 et 5 ans) ont eu 3 séances de 15 minutes où des mots ont été présentés dans deux contextes: émission de télévision et narration. Dans leur étude, les auteures tiennent compte de la compréhension conceptuelle de l'enfant.

D'après les résultats, l'âge est un facteur déterminant: les enfants de 5 ans apprennent plus de mots, ils ont des connaissances linguistiques plus vastes et ils ont acquis plus d'expérience de la télévision.

Contrairement aux études antérieures sur la mise en correspondance rapide, cette étude présente les nouveaux mots plusieurs fois et laisse un temps minimal de réflexion pour l'apprentissage. Selon les auteures, les nouveaux mots ne doivent pas être seulement entourés de mots familiers, mais être présentés dans des situations visuelles à référents évidents. Un minimum de support est nécessaire pour que l'enfant arrive à comprendre le sens d'un nouveau mot. L'étude de Rice et Woodsmall (1988) montre que les enfants d'âge préscolaire peuvent apprendre de nouveaux mots en regardant la télévision quand le script est approprié.

La mise en correspondance sémantique est à la fois une façon d'expliquer le processus d'apprentissage et une approche individualisée d'enseignement du vocabulaire (voir, par exemple, Johnson ***et al.***, 1978). Selon cette technique, l'étudiant doit lier les nouveaux mots appris à ses expériences ou connaissances antérieures.

Nous n'avons pu trouver d'études spécifiques sur l'apprentissage du vocabulaire en L2 à l'aide de la télévision, mais, à partir des différentes études recensées sur l'apprentissage verbal en L1 et en L2, nous croyons que des situations visuelles claires et évidentes et

des scripts appropriés faciliteraient, chez les apprenants du niveau élémentaire, la compréhension et l'apprentissage verbal en activant leurs connaissances antérieures.

En somme, les études sur le vocabulaire en L1 révèlent dans l'ensemble que, même si l'intérêt pour le développement du vocabulaire en contexte (en termes de structures d'acquisition) existe depuis longtemps chez les linguistes et les psychologues, c'est seulement depuis deux décennies que les chercheurs examinent le lexique de l'enfant sur le plan de la connaissance conceptuelle et tentent de relier le développement lexical aux autres aspects de l'acquisition d'une langue (par exemple, les facteurs personnels, les types de contextes).

Contrairement à la lecture, où l'élève du niveau élémentaire aurait besoin de plusieurs présentations d'un mot non familier pour apprendre (voir, par exemple, Jenkins ***et al.***, 1984), les jeunes enfants apprennent, à l'oral, de nouveaux mots à partir d'une seule présentation (Dickinson, 1984 et Dollaghen, 1985). Les autres facteurs à prendre en compte dans l'apprentissage du vocabulaire en contexte, à la fois à l'oral et à l'écrit, sont le nombre de mots nouveaux présentés, le nombre de référents auquel chaque mot nouveau peut s'associer et la clarté avec laquelle les référents sont présentés. De plus, les jeunes enfants apprennent le vocabulaire oral, d'abord par la présentation et la dénomination (voir, par exemple, Nelson ***et al.***, 1973). L'habileté à inférer le sens d'un mot à partir du contexte n'arrive que plus tard dans le développement verbal, au moment où l'enfant a atteint un certain niveau de connaissance de la langue. Ces résultats rejoignent ceux en lecture en L1 (voir, par exemple, Werner ***et al.***, 1950; Kaye ***et al.***, 1987).

Marshalek (1981, p. 46) résume bien le processus de l'apprentissage du vocabulaire en contexte:

> *«The process of word acquisition can be viewed as a stochastic process in which words are continuously moving from an unlearned state through one or more partial knowledge states into a learned state, as a functioning of*

> *repeated exposures to the words in contexts. The administration of a vocabulary test is rather like taking a picture of the process at a certain point of time. For a particular student, some words are in an unlearned state, some are in partial knowledge states, and others are in a learned state. The distribution of words in the various states differs among students depending on their exposure to the words, their ability to extract word meaning from context, and their retention abilities.»*

L'apprentissage du vocabulaire serait donc un processus graduel allant de la reconnaissance vague à la reconnaissance juste, de la définition vague à la définition juste.

Dans l'ensemble, les chercheurs intéressés par l'apprentissage du vocabulaire en contexte observent, entre les apprenants, des différences développementales au niveau des connaissances métalinguistiques:

- la conscience qu'un mot est un mot (voir, par exemple, Carey ***et al.***, 1978);
- la conscience qu'un mot s'intègre dans une catégorie (voir, par exemple, Keil, 1983);
- l'habileté dans les règles dérivationnelles (voir, par exemple, Frey ***et al.***, 1982; Wysocki ***et al.***, 1987);
- l'habileté à fournir des définitions pour de nouveaux mots (voir, par exemple, Kaye ***et al.***, 1987).

Alors que les deux premiers niveaux concernent particulièrement la L1, les deux derniers concernent à la fois la L1 et la L2.

Les différents chercheurs intéressés par l'apprentissage du vocabulaire en contexte en L1 semblent s'entendre sur le fait que certains facteurs individuels influencent ce processus (par exemple, l'âge et l'intelligence). Mais les diverses études ne parviennent pas aux mêmes résultats, car inférer des mots à partir du contexte est un processus complexe, même chez un adulte scolarisé (voir, par exemple, Ames, 1966; Beck ***et al.***, 1983). De plus, il est souvent

difficile de comparer les résultats des diverses études, car les méthodes varient dans la sélection des mots (haute fréquence et basse fréquence, leurres) et le contexte (naturel, artificiel – type laboratoire – ou pédagogique).

2.1.3 L'apprentissage du vocabulaire en langue non maternelle et le contexte

Les études sur l'apprentissage du vocabulaire en contexte en L2 rejoignent d'une certaine façon celles effectuées sur la L1: elles traitent de l'apprentissage explicite et implicite (Grinstead, 1915; Seibert, 1930; Saragi ***et al.***, 1978; Cohen ***et al.***, 1980; Pickering, 1982; Huot, 1988), de l'apprentissage en contexte (Seibert, 1945; Hosenfeld, 1977; Walker 1983; Bensoussan ***et al.***, 1984; Xialong Li, 1988) et des facteurs à prendre en compte dans l'apprentissage (Adams, 1982; Gabbay ***et al.***, 1984; Haastrup, 1985).

2.1.3.1 *La lecture*

L'intérêt pour le niveau du discours d'un texte dans l'apprentissage du vocabulaire a commencé à se manifester il y a longtemps en L2. Ainsi, dans une étude sur l'allemand langue étrangère, Grinstead (1915) cherche à connaître le niveau d'efficacité de différentes méthodes d'apprentissage du sens des mots: l'implicite ou l'explicite. Son sujet est un étudiant de 15 ans de niveau avancé en allemand. Selon ce chercheur, les mots rencontrés dans un texte de lecture sont mieux mémorisés que ceux appris hors contexte (par exemple, à chercher dans le dictionnaire le sens de mots figurant sur une liste).

Seibert (1930) a travaillé auprès d'Américains du niveau collégial qui étudient pour une deuxième année le français langue étrangère (niveau élémentaire en français). Elle a tenté de comparer l'apprentissage du vocabulaire à l'aide de listes de traductions français-anglais ou de traductions contextualisées dans des phrases.

Ses résultats montrent qu'après le premier rappel, la technique des associations de mots anglais à leurs traductions françaises est la meilleure et que c'est l'apprentissage en contexte qui donne les plus mauvais résultats; à court et à long terme, la technique de la traduction est meilleure que l'apprentissage en contexte.

En 1945, cette chercheuse a fait une expérimentation où elle a tenté de vérifier l'hypothèse selon laquelle, beaucoup plus de mots que prévu peuvent être devinés à partir du contexte. En 1943, Artley et McCullough s'étaient intéressés au même genre de problème en L1.

L'expérience de Seibert (1945) a été menée auprès de professeurs de français qui devaient lire un texte dans une langue inconnue, soit l'espagnol, et anticiper des mots.

Les résultats ont montré un haut pourcentage de mots anticipés à partir du contexte ou de l'étymologie. La compilation des résultats a permis une catégorisation des façons d'anticiper le sens de mots nouveaux en lecture.

Selon le tableau des indices contextuels de Quealy (appendice B), Seibert est la première chercheuse à intégrer le concept des indices d'inférence provenant de la signification d'un paragraphe.

Les résultats de sa deuxième étude sont contraires à la première. Dans l'étude de 1945, les sujets sont très scolarisés et ont de bonnes stratégies de lecture; en outre, ils connaissent une langue de la même famille que la langue cible. Ces variables peuvent expliquer un plus haut niveau d'inférence lexicale. Pour sa part, Grinstead (1915) n'avait qu'un étudiant avancé en allemand; à ce niveau, l'apprentissage en contexte est sans contredit la meilleure approche.

Pickering (1982) tente de vérifier les résultats de Seibert (1930) à une plus petite échelle, selon un plan simplifié et dans le contexte de l'apprentissage de l'anglais en Finlande.

À partir de mots concrets et abstraits sélectionnés dans un livre pour l'enseignement de l'anglais au secondaire, il a expérimenté l'apprentissage du vocabulaire à l'aide de deux techniques: mots anglais associés à leur traduction en finnois et liste où les mots anglais sont intégrés dans des phrases finnoises. L'étude est menée auprès d'une clientèle du niveau secondaire.

Ses résultats ne dégagent pas de différence significative entre les techniques d'apprentissage. L'explication se trouve peut-être dans la conception discutable du contexte de la phrase où deux langues sont intégrées et dans le mode d'évaluation du vocabulaire au moyen de la traduction en langue étrangère.

À partir d'une recherche introspective consistant à parler à haute voix, Hosenfeld (1977, p. 121) cherche à connaître les stratégies de lecture:

> *«Generally, the successful reader keeps the meaning (context) of the passage in mind as he reads; he reads (translates) in broad phrases; he skips words that he views as unimportant to total phrase meaning; he often skips unknown words and uses the remaining words in the sentence as clues to their meaning; he looks up words in the back of the book only as a last resort; usually he is successful in following through with a proposed solution to his problem; after several unsuccessful attempts to decode a word, he lets the word go; he looks up words correctly in the glossary; and he has a positive self-concept as a reader.»*

Cette chercheuse estime que les bonnes stratégies de lecture sont étroitement liées à la manipulation du vocabulaire.

Saragi et collaborateurs (1978) veulent vérifier quelle est la meilleure méthode d'apprentissage du vocabulaire: l'apprentissage indirect par la lecture ou l'enseignement direct du vocabulaire.

Ces chercheurs font lire, en trois jours, un roman en langue cible: ils y ont sélectionné des mots de haute et basse fréquences.

D'après leurs résultats, 76% des mots en moyenne peuvent s'apprendre en contexte, sans consultation du dictionnaire, mais ces mots doivent être répétés une dizaine de fois. Ces résultats rejoignent ceux de Jenkins et collaborateurs (1984) en lecture en L1. Saragi et collaborateurs (1978) sont toutefois conscients que d'autres facteurs sont reliés à l'inférence du vocabulaire (par exemple, la richesse du contexte et la ressemblance avec la L1), mais ils n'ont examiné que les fréquences de présentation du vocabulaire.

Cohen et Aphek (1980) ont effectué une recherche auprès d'un faible nombre de sujets anglophones apprenant l'hébreu à l'université; ces chercheurs ont tenté de vérifier si l'apprentissage en contexte par la lecture de textes est meilleur que l'apprentissage à l'aide de listes de traduction.

Leurs résultats montrent une légère supériorité de l'apprentissage en contexte chez les intermédiaires (77% par rapport à 70%) et aussi à l'aide de listes de traduction chez les débutants (84% par rapport à 69%). Ils constatent un lien entre le niveau de performance et l'habileté à apprendre des mots en contexte: seuls les étudiants ayant une base en langue cible peuvent apprendre à partir du contexte.

L'étude de Adams (1982) considère que le vocabulaire et les connaissances antérieures sont les deux composantes essentielles de la lecture en L2. L'objectif de son étude est de vérifier les effets de l'activation des connaissances antérieures dans l'évaluation du vocabulaire non familier pour des étudiants américains lisant en français L2 (où les mots techniques sont remplacés par des leurres) ou en anglais L1.

Il ressort de sa recherche que les lecteurs sensibilisés aux scripts — les sujets des passages sont expliqués oralement avant la lecture — obtiennent des résultats plus élevés dans l'apprentissage du vocabulaire non familier, en L1 et en L2.

Cette recherche s'inscrit dans la tradition de Dooling et Lachman (1971) et de Bransford et Johnson (1972) en L1 dont les fondements émanent de Bartlett (1932).

L'étude de Walker (1983) cherche à connaître les stratégies de lecture en L2 permettant d'anticiper le sens des mots nouveaux.

À l'aide de la technique introspective consistant à parler à haute voix et à être enregistré, cette auteure a demandé aux candidats de traduire en L1 un texte contenant des leurres afin de déterminer les stratégies qu'ils utilisent. Cette chercheuse a déterminé 7 stratégies de lecture, par ordre décroissant de fréquence d'utilisation, pour les hispanophones de niveau universitaire apprenant l'anglais L2: la prononciation, le saut du mot, la lecture de ce qui vient d'être lu, le devinement, la syntaxe, le dictionnaire et la stratégie graphémique.

Il ressort de cette recherche que l'anticipation, qui n'est jamais la stratégie privilégiée, se situe au quatrième rang.

L'étude de Bensoussan et Laufer (1984) examine le phénomène de la découverte du sens des mots inconnus d'après le contexte en L2 chez des élèves israéliens de première année en anglais L2.

Ces chercheuses se demandent si les apprenants ont tendance à tout simplement ignorer les mots nouveaux rencontrés dans un texte ou s'ils cherchent à en deviner le sens. De plus, elles se demandent jusqu'à quel point les apprenants réussissent à deviner le sens des mots. Enfin, elles tentent d'identifier les déterminants de la réussite ou de l'échec: le contexte entourant le mot, la nature du mot ou le niveau de connaissance de la L2 de l'apprenant.

Pour vérifier l'anticipation des mots nouveaux, les auteures comparent deux techniques de traduction: dans un premier temps, traduction en L1 de mots hors contexte et, une semaine plus tard, traduction en L2 des mots présentés en contexte.

Leurs résultats montrent, d'une part, qu'il n'y a pas de différence entre les deux procédés – les différences sont dues aux

types de mots évalués – et d'autre part, que les réponses peuvent se classer en plusieurs catégories, depuis la définition correcte jusqu'aux définitions erronées.

L'hypothèse selon laquelle les indices contextuels facilitent l'anticipation ne s'avère pas juste dans cette étude; seulement 7% des étudiants pouvaient deviner des mots nouveaux. Même si 59% des mots pouvaient être devinés en considérant tous les indices contextuels possibles, les apprenants n'utilisaient les indices contextuels que dans 24% des cas.

Les résultats montrent également que la catégorie qui regroupe le plus de réponses est celle des mots déjà connus avant la présentation du texte et l'absence de réponses; les sujets n'ont même pas essayé de deviner. Les étudiants ont d'abord tendance à deviner un mot à partir de ce qu'ils savent ou croient savoir du mot, et c'est seulement quand cette stratégie ne fonctionne pas que certains utilisent le contexte – stratégie qui ne donne pas souvent de résultats heureux, la majorité préférant ne pas essayer de deviner.

À la suite de ces résultats, Bensoussan et Lafer concluent que l'inférence du sens d'un mot se fait davantage à partir des idées préconçues sur le mot en question qu'à partir des indices fournis par le contexte.

Ces conclusions rejoignent celles de Walker (1983), pour qui l'inférence n'est jamais la première stratégie privilégiée par l'apprenant, celles de plusieurs études en lecture en L1 (voir, par exemple, celle de Frey ***et al.***, 1982) qui montrent que la décomposition morphologique demande un entraînement particulier, ainsi que celles de Nagy et collaborateurs (1985, 1987) et de Wysocki et Jenkins (1987), pour qui l'inférence à partir du contexte ne s'effectue pas facilement.

Les préoccupations de Bensoussan et Laufer s'inscrivent dans la tradition de Seibert (1945), mais celles-ci ne recourait pas, à l'époque, aux même méthodes expérimentales. Les résultats sont donc peu comparables.

Partant de l'hypothèse que les indices contextuels facilitent la reconnaissance du vocabulaire en lecture et que certains indices permettent à l'apprenant de deviner correctement des mots inconnus, l'étude de Gabbay et Mirensky (1984) cherche les facteurs à prendre en compte dans le processus cognitif de la reconnaissance du vocabulaire.

Leur expérience a été menée auprès d'un petit nombre d'Israéliens du niveau universitaire étudiant l'anglais L2; ils n'avaient au préalable suivi qu'un cours de lecture anglaise.

D'après leurs résultats, certains mots ne peuvent pas être traduits lorsqu'ils sont présentés sans contexte, mais ils peuvent l'être quand ils sont intégrés à des phrases. Cependant, il arrive que le contexte fausse l'anticipation, nuise à la compréhension des mots de vocabulaire non familiers ou encore que le contexte soit négligé. Même si certains mots sont vus pendant le cours, ils ne sont pas traduits; l'explication des auteurs est que l'apprenant a besoin de plusieurs expositions aux mots pour les intérioriser. Ces points de vue rejoignent ceux de Jenkins et collaborateurs (1984), Nagy et collaborateurs (1987) en L1, ainsi que ceux de Saragi et collaborateurs (1978) et de Bensoussan et Laufer (1984) en L2.

L'objectif de la recherche de Haastrup (1985) est de connaître les sources de connaissance que l'apprenant utilise quand il fait des essais d'inférence lexicale. Ce chercheur utilise la méthode introspective consistant à parler à haute voix et, de façon complémentaire, une méthode rétrospective.

Les sujets, d'origine danoise, étaient des étudiants du secondaire de niveau intermédiaire ou avancé en anglais.

L'hypothèse de Haastrup est que les apprenants de niveau avancé ont les préalables pour effectuer de bonnes inférences lexicales, alors que les apprenants moins avancés sont moins habiles.

D'après ses résultats, le procédé purement ascendant ou descendant n'est pas inhabituel pour l'apprenant. Les élèves moins avancés ont tendance à utiliser des indices interlinguaux fondés sur des similitudes formelles entre les mots. En outre, un plus grand nombre d'apprenants que prévu utilise le procédé interactif; dans ce cas, les indices ascendants (par exemple, les sons) et descendants (par exemple, le contexte externe) sont utilisés. Enfin, même dans le cas de sujets de niveau de compétence semblable, les variations individuelles sont énormes. Le niveau de compétence ne serait donc pas le seul facteur permettant de prévoir l'inférence. D'autres variables, telle l'attitude face à la langue étrangère que le chercheur a mesurée à l'aide d'un questionnaire, doivent être prises en compte.

2.1.3.2 *L'oral*

Xialong Li (1988) a consacré une recherche aux effets des indices adéquats dans des phrases sur l'inférence et sur le rappel du vocabulaire.

Il a fait une expérience auprès d'étudiants chinois de niveau avancé en anglais. Il a comparé des groupes d'écoute et de lecture recevant des indices adéquats ou inadéquats.

Il a constaté que les sujets recevant des indices adéquats dans des phrases obtiennent des résultats plus élevés dans l'inférence et le rappel des sens des mots non familiers en contexte; il a aussi trouvé une corrélation positive entre l'inférence des mots et leur rétention. De plus, à indices contextuels également adéquats, les sujets qui lisent obtiennent des résultats supérieurs à ceux qui écoutent. Selon ce chercheur, l'implication pédagogique de ce dernier résultat est que l'écrit devrait être la première façon d'apprendre du nouveau vocabulaire.

Par rapport à l'inférence et au rappel du vocabulaire, les résultats de Xialong Li sont supérieurs à d'autres études (voir, par exemple, Bensoussan ***et al.***, 1984; Walker, 1983). L'explication tient

peut-être au fait que les indices contextuels étaient limités à des phrases, ce qui exige moins au niveau des processus mentaux par rapport à un texte (voir, par exemple, Dooling ***et al.***, 1971). En outre, l'auteur donne peu de précisions sur ce qu'il entend par indices adéquats et inadéquats. Malgré tout, cette recherche a l'avantage de s'intéresser à l'apprentissage du vocabulaire en contexte à l'oral et à l'écrit auprès d'une clientèle chinoise dont la L1 n'a aucune transparence avec la L2.

L'étude de Huot (1988) cherche à évaluer la compréhension orale d'éléments lexicaux et grammaticaux de la L2 à partir de quatre techniques:

- la technique L1-L2 qui, par sa réflexion ou son activité métalinguistique correspond à une démarche déductive. Avant d'aborder le fonctionnement de la L2, l'apprenant acquiert le fonctionnement de sa L1 en L1;
- la technique L2 qui, par sa réflexion ou son activité métalinguistique correspond à une démarche déductive. Le fonctionnement de la L2 est abordé en L2;
- la technique de contextualisation, où par l'exemple, l'apprenant remonte à la formulation de la règle, correspond à une démarche inductive;
- la technique traduction, où l'apprenant accède à l'élément enseigné par le biais d'une certaine forme de règle avant de passer à l'exemple, correspond à une démarche déductive.

Cette étude a été effectuée auprès d'un public adulte débutant anglophone dans le cadre d'une session de cours intensifs d'été d'une durée de 6 semaines à Québec.

Inspirée de Roulet (1980, 1983), l'hypothèse de Huot dans cette recherche est que le professeur qui recourt, dans une classe de français L2, à la technique L1-L2 – pour expliquer un nouvel élément grammatical ou lexical – obtiendra un rendement plus élevé de ses apprenants.

Cette chercheuse a tenté de neutraliser les effets possibles des variables groupe, apprenant, professeur et laps de temps.

De plus, elle a conçu une série de leçons qui présentent chacune des éléments grammaticaux et lexicaux suivis des exemples correspondant aux quatre techniques; elle a conçu également des tests (prétests avant les leçons, post-tests 1 après les présentations des éléments linguistiques et post-tests 2 après les exemples).

En plus de ces données quantitatives, cette étude a inclus des analyses qualitatives à partir des commentaires sur le degré de satisfaction des élèves.

Les résultats quantitatifs ne permettent pas de montrer la supériorité de la technique L1-L2 sur les autres techniques mais ils laissent entrevoir quelques tendances en ce sens.

L'auteure croit que ces différences entre les groupes proviendraient davantage d'éléments relatifs à l'individu que de la technique d'enseignement utilisée.

La combinaison des résultats quantitatifs et qualitatifs montre qu'il y a un écart entre le niveau de satisfaction et le niveau de réussite.

Le niveau de satisfaction selon la technique L1-L2 a été plus élevé pour l'enseignement des éléments grammaticaux, alors que, pour l'enseignement des éléments lexicaux, la technique de la contextualisation a donné le plus haut niveau de satisfaction, suivi de la technique L1-L2

Il est à noter que la contextualisation, dans cette étude, est différente de la majorité des études en L2 sur le contexte, car, à l'exception des éléments linguistiques cibles, tout le contexte est fourni en L1. Le processus d'inférence est alors très limité et différent de celui où tout l'apport langagier est fourni en langue cible et où l'apprenant doit utiliser différents indices contextuels pour réussir à donner du sens aux nouveaux éléments.

Il se dégage de la présente recension que les processus en jeu dans l'apprentissage d'une langue sont variés et instables et

que la prise en compte des paramètres situationnels (déterminants externes – caractéristiques de la situation pédagogique et de la situation de communication – et déterminants internes – connaissances préalables de l'apprenant et de ses objectifs d'apprentissage) est essentielle. L'apprentissage du vocabulaire en contexte étant un processus très complexe, plusieurs composantes sont encore mal connues, comme les variables individuelles et les catégories d'indices contextuels (linguistiques et extralinguistiques). Les études montrent l'importance de ces composantes, mais plusieurs aspects semblent encore mal connus, comme le rôle joué par certains facteurs individuels ainsi que la façon de reconnaître les indices contextuels facilitant ou gênant l'inférence.

Même si le mot contexte est largement utilisé en L1 et en L2, aucune définition ne fait encore l'unanimité. Pour certains chercheurs, le mot contexte est pris dans le sens extralinguistique et référentiel (par exemple, l'activation de la connaissance du monde); pour d'autres, le contexte, davantage linguistique, est perçu en fonction du texte, de la phrase et du mot.

Par contre, les études en L1 et L2 s'entendent, en ce qui a trait à l'inférence lexicale à partir du contexte, sur les faits suivants:

- il faut, pour inférer, un niveau de connaissance de la langue, c'est-à-dire une certaine maturité langagière. Au départ, les définitions ou la dénomination sont plus efficaces, autant chez les jeunes enfants en L1 que chez les apprenants débutants en L2. Généralement, à ces niveaux, le contexte ne facilite pas l'inférence lexicale;
- il faut avoir une connaissance conceptuelle des mots;
- il faut, pour qu'il y ait rétention, plusieurs expositions aux mots dans des contextes riches autant chez les élèves en lecture en L1 que chez les apprenants en L2.

Au départ, les apprenants en L2 ne semblent guère faire appel aux stratégies de la L1 (utilisation des indices contextuels linguistiques et extralinguistiques pour inférer). À notre avis, l'explication est la suivante: la mise en oeuvre des nom-

breuses opérations simultanées et non automatisées pour comprendre exige une grande attention et fait appel à la fois au procédé ascendant, qui repose principalement sur l'apport langagier, et au procédé descendant, qui s'appuie largement sur les connaissances antérieures et au contexte. Voilà pourquoi, en début d'apprentissage, le procédé ascendant semble davantage utilisé et l'apprenant se concentre principalement sur des éléments de bas niveau (par exemple, graphèmes, morphèmes, phonèmes). Cet inconvénient nuit à l'apprenant de niveau élémentaire. Cette situation explique que l'intégration des opérations se déroulant à différents niveaux ne s'effectue pas facilement et que le transfert des capacités de haut niveau de la L1 à la L2 ne va pas toujours de soi.

Le principe de l'approche communicative selon lequel un environnement riche favorise l'apprentissage est donc un peu ébranlé, surtout chez les apprenants de niveau élémentaire.

De façon générale, la majorité des études actuelles ne permettent pas encore d'évaluer systématiquement les effets de différents indices contextuels (linguistiques et extralinguistiques) sur l'apprentissage du vocabulaire. En d'autres termes, on peut se demander quels indices contextuels contribuent davantage à l'inférence lexicale et à la rétention?

Sachant qu'il faut tenir compte de certains facteurs, tels le niveau de connaissances linguistiques, les connaissances antérieures et la capacité de la mémoire, nous allons examiner le problème de l'inférence lexicale et de la rétention chez des sujets anglophones de niveau élémentaire fort en français, inscrits au premier cycle à l'Université d'Ottawa. Aux fins de notre méthode de recherche, les sujets vont subir, selon le groupe, l'une ou l'autre des conditions suivantes: la vidéo pour mettre en relief le contexte linguistique et extralinguistique (le structurant visuel permet d'activer les connaissances antérieures), et l'audio pour mettre en relief le contexte linguistique. En fait, nous allons chercher à savoir comment s'effectue l'apprentissage du vocabulaire et la rétention dans ces différentes conditions d'écoute. Nous allons

analyser les indices linguistiques et extralinguistiques; ces derniers ne sont pas encore classés dans une typologie proprement dite et, partant, ne sont pas encore traités aussi systématiquement que les indices linguistiques.

Chapitre III

Le cadre

Cette recherche a pour but de répondre aux questions suivantes:

- dans quels contextes – linguistique, extralinguistique – l'apprentissage du vocabulaire en L2 est-il facilité?
- dans quels contextes – linguistique, extralinguistique – la rétention du vocabulaire en L2 est-elle facilitée?

Aussi, pour tenter de répondre à ces questions, nous avons divisé le présent chapitre en deux parties. Dans la partie du cadre théorique, nous présentons la théorie de Sternberg (émanant des études de Sternberg ***et al.***, 1982; Sternberg ***et al.***, 1983a; Sternberg, 1987) et voyons comment elle fournit à la fois un nouvel éclairage à notre problème de recherche et un instrument d'analyse. Mais, comme la typologie des indices contextuels (externes et internes) de Sternberg a été expérimentée pour la compréhension écrite en L1, elle concerne principalement l'aspect linguistique. Certes, nous y retrouvons les connaissances antérieures qui dépassent le niveau linguistique, mais cette catégorie d'indices extralinguistiques n'est pas suffisante quand il s'agit d'examiner un média comme la vidéo pour l'apprentissage de la L2. Aussi, pour adapter cette typologie à notre problème de recherche, nous allons d'abord compléter les indices internes de la typologie de Sternberg et y ajouter les indices internes «congénère» et «emprunt»[1] qui sont essentiels pour l'apprentissage et la rétention du vocabulaire en L2 (voir, par exemple, Browne, 1982; Hammer ***et al.***,

[1] Les termes «congénère» et «emprunt» sont définis à la page 76.

1989), ensuite nous ajoutons les indices extralinguistiques[2] – non linguistiques et paralinguistiques – de Fanselow (1987) pour catégoriser le média. La partie du cadre opératoire fournit des précisions sur les définitions opératoires, les variables, les instruments de recherche et les sujets de l'étude.

3.1 LE CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique prend en considération le problème de l'étude de l'apprentissage du vocabulaire en contexte par l'écoute d'un dialogue scénarisé chez des anglophones de niveau universitaire en français langue seconde et repose sur le recensement des écrits traitant des recherches sur l'apprentissage du vocabulaire en L2 et de l'apprentissage du vocabulaire en contexte en L1 et en L2.

Il ressort de cette recension que l'apprentissage du vocabulaire en contexte en L1 et L2 est étudié selon deux approches cognitives complémentaires:

- l'approche fondée sur la démarche ascendante, qui permet d'expliquer les différences individuelles de l'habileté verbale à partir de l'apport langagier. À ce niveau, les habiletés sont libres de toute contribution des connaissances ou de toute expérience;
- l'approche fondée sur la démarche descendante, qui s'appuie sur la capacité d'inférence. C'est, par exemple, l'habileté à comprendre le sens d'un mot à partir des indices contextuels. Elle comprend également les connaissances antérieures et l'expérience pour l'appropriation de nouvelles connaissances.

L'interaction des deux approches précitées permet d'expliquer le phénomène de la compréhension verbale, étape distincte et antérieure, quoique très liée à l'apprentissage. Les processus

[2] Les indices extralinguistiques sont définis à la page 76.

de compréhension ou d'apprentissage font toujours appel à l'une ou l'autre de ces approches ou aux deux, selon la situation et l'apprenant.

La théorie de Sternberg situe l'apprentissage du vocabulaire à l'intérieur d'une théorie de la compréhension verbale. En mettant l'accent sur l'apprentissage en contexte, Sternberg soutient que sa théorie peut le mieux, d'abord, expliquer la construction des habiletés du vocabulaire, ensuite former l'apprenant aux habiletés d'apprentissage du vocabulaire et enfin expliquer pourquoi le vocabulaire est le meilleur indice de prévision de l'intelligence verbale.

La théorie de Sternberg sur l'apprentissage à partir du contexte repose sur les fondements suivants:

- certains concepts verbaux sont plus faciles à apprendre que d'autres. La difficulté d'apprentissage d'un nouveau concept verbal dépend du degré de facilitation (ou d'empêchement) provenant du contexte dans lequel le concept verbal est enchâssé: les mêmes éléments contextuels ou d'autres similaires facilitent (ou empêchent) l'apprentissage; hypothétiquement, ils facilitent (ou empêchent) le rappel ultérieur du concept et son transfert dans de nouvelles situations;
- certains individus réussissent mieux dans l'apprentissage de concepts verbaux que d'autres: les différences individuelles résident largement dans l'habileté à utiliser un contexte et dans l'attention aux indices contextuels qui n'aident pas l'apprentissage. L'hypothèse sous-jacente est que les mêmes sources de différences individuelles ou des sources similaires font qu'il existe une habileté différente permettant d'extraire ultérieurement les concepts verbaux et de les transférer dans de nouvelles situations.

La théorie de Sternberg distingue deux caractéristiques intrinsèques d'un passage. D'une part, *les indices contextuels externes* qui conviennent à différents types d'information au sujet d'un mot inconnu: le temps ou la fréquence, l'espace, la valeur, la description de l'état, la description fonctionnelle, la cause ou la possibilité, la classe et l'équivalence. D'autre part, *les variables médiatrices* influencent l'utilité perçue des indices contextuels et

déterminent la qualité d'une définition qui, théoriquement, peut être inférée pour un mot à partir d'un contexte donné. Ces variables déterminent les contraintes imposées par la relation entre un mot précédemment inconnu et le contexte où il se présente; cela se répercute sur la façon dont une série d'indices contextuels sont effectivement utilisés.

Sternberg (1987) identifie sept variables médiatrices qui influencent l'apprentissage des concepts verbaux:

- le nombre d'occurrences du nouvel élément de connaissance;
- la variabilité des contextes où le nouvel élément de connaissance se présente;
- l'importance de l'élément de connaissance à apprendre;
- la localisation des indices relatifs à l'élément de connaissance à apprendre;
- la densité des éléments de connaissance à apprendre;
- le mot inconnu et son entourage contextuel sont concrets;
- l'utilité des connaissances antérieures.

De plus, la théorie examine le rôle des *indices internes*, soit l'information disponible dans la structure d'un mot (par exemple, le préfixe, le suffixe, la racine latine) et les *variables* servant à leur utilisation (par exemple, le nombre d'occurrences, l'importance, la densité du mot et les connaissances antérieures). L'appendice C présente une traduction libre de la typologie de Sternberg (1987).

Enfin, la théorie précise les processus selon lesquels les indices externes et les variables médiatrices sont utilisés: l'encodage sélectif, la combinaison sélective et la comparaison sélective.

D'après Sternberg, il existe une théorie de la décontextualisation externe et une théorie du contexte interne.

Selon la théorie de la décontextualisation, l'apprentissage des connaissances dans un contexte spécifique suppose la compréhension, c'est-à-dire que le passage du concret à l'abstrait donne

lieu à une association à différentes situations. Le contexte externe comprend les indices qui se présentent dans le contexte verbal en soi et qui fournissent diverses sortes d'information au sujet du mot en favorisant l'inférence. La théorie de la décontextualisation externe repose sur trois processus d'apprentissage de la connaissance qui fonctionnent à partir des indices contextuels et dont l'efficacité est déterminée par les variables médiatrices:

- l'encodage sélectif. Quand des mots nouveaux sont présentés dans des contextes réels, les indices pertinents à l'inférence des significations, c'est-à-dire à la décontextualisation, sont enchâssés dans une grande quantité d'information non pertinente. Une tâche critique à laquelle l'individu fait face est la reconnaissance spécifique de l'information pertinente d'un passage pour décontextualiser le mot;
- la combinaison sélective. La combinaison sélective implique la combinaison de façon sélective de l'information encodée pour former une définition intégrée et plausible du mot inconnu. Dégager simplement les indices contextuels n'est pas suffisant pour arriver à une tentative de définition du mot: il faut savoir comment combiner les indices en une représentation de la connaissance intégrée;
- la comparaison sélective. Une comparaison sélective implique le lien entre l'information nouvellement acquise et l'information acquise dans le passé: ce sont les décisions concernant l'information à encoder et la façon de la combiner qui dépendent du rappel de l'information préalable. Un indice est inutile s'il n'est pas lié à la connaissance antérieure.

Ces trois processus se développent avec le temps. L'apprenant doit apprendre à les utiliser et leur développement augmente la connaissance. Il y a donc interaction entre processus et connaissance.

La représentation de l'information verbale peut s'effectuer sous forme d'un modèle de réseau, un concept donné est représenté par le centre du réseau décrivant le concept et les noeuds décrivant les propriétés du concept (à l'appendice D, présentation du mot inconnu BLUMEN).

D'après Sternberg, un lecteur commence à rassembler ce qui est nécessaire à la représentation d'un texte dès qu'il commence à lire le texte. Il commence l'encodage sélectif de l'information à propos du mot cible à partir de la première phrase dans laquelle le mot apparaît. Le mot cible devient le point central du nouveau réseau: caractéristiques et attributs de définition peuvent croître dans les noeuds appropriés de la mémoire acoustique.

Un nouveau concept dépend du prolongement d'un concept existant en mémoire à long terme qui ressemble le plus au nouveau concept et qui a été convenablement modifié en fonction des noeuds de la nouvelle représentation incompatibles avec les noeuds de la représentation du concept antérieur.

Il arrive que l'information donnée permette à l'individu de proposer une définition qui soit plus générale que celle déjà précisée, du seul fait que l'information est inapte à restreindre le sens du nouveau concept.

Les erreurs de compréhension du sens d'un mot nouveau peuvent se présenter au moins de trois façons:

- l'information au sujet du nouveau sens du mot tel que fourni dans le texte est incomplète. Ainsi, une personne peut ne pas avoir suffisamment de préalables pour choisir parmi différents sens possibles emmagasinés dans sa mémoire à long terme ou elle peut fournir une définition nouvelle mais incomplète;
- l'information au sujet du sens du mot nouveau peut être mal encodée. Un indice dans un passage peut être mal construit de sorte que la représentation qu'une personne en fait est simplement fausse;
- l'information du passage peut être encodée adéquatement mais mener à une représentation fausse du nouveau mot parce que l'information a induit en erreur. Dans un tel cas, les indices servent effectivement à égarer le sujet.

Selon les études de Sternberg (1983a, 1987), les sujets se servent davantage du contexte externe pour découvrir les sens des

mots d'abord inconnus; ils utilisent également le contexte interne, c'est-à-dire les morphèmes qui, dans le mot, se combinent pour donner au mot sa signification, mais dans ce cas, les indices contextuels sont beaucoup plus pauvres que ceux émanant du contexte externe.

L'apprenant qui tente de trouver des sens à des mots doit souvent utiliser le contexte externe, mais le contexte interne dérive de sa connaissance préalable des morphèmes constituant le mot. Ces deux sortes de contextes fournissent un ensemble potentiellement grand d'indices permettant de trouver des sens à de nouveaux mots.

La théorie de Sternberg présente plusieurs avantages: d'abord, elle s'inscrit dans une perspective cognitive qui fournit un modèle d'apprentissage plus complet que les modèles antérieurs. Comme d'autres théories cognitives, elle comprend la collecte d'une nouvelle information (encodage sélectif), un procédé pour réunir des éléments disparates de la nouvelle information (combinaison sélective) et un procédé pour relier la nouvelle information à celle déjà existante (comparaison sélective). Ensuite, elle intègre l'apprentissage du vocabulaire dans une théorie de la compréhension verbale. Enfin, elle éclaire sur la façon dont l'individu traite les indices contextuels pour réussir ou non à inférer le sens de nouveaux mots.

En somme, cette théorie permet d'expliquer les difficultés d'apprentissage de différents mots à partir d'indices, de variables médiatrices et de l'interaction entre les deux. Aussi, les différences entre les apprenants sont interprétées à partir de l'habileté à utiliser l'encodage sélectif, la combinaison sélective et la comparaison sélective entre les indices externes en termes de différences au niveau des variables médiatrices.

Comme cette théorie et sa typologie d'indices contextuels ont été expérimentées pour la lecture en L1, le contexte linguistique est entièrement traité, alors que ce n'est pas le cas pour le contexte extralinguistique.

Aussi, pour adapter la typologie de Sternberg à l'oral en langue seconde où il y a utilisation d'une bande vidéo, média où les indices extralinguistiques sont particulièrement importants, nous avons choisi de compléter l'analyse des mots évalués à partir des deux catégories de médias de Fanselow (1987): non linguistique et paralinguistique. Pour ce dernier, le non linguistique fait appel à l'oeil (par exemple, les images, les signes et les objets) ou à l'oreille (par exemple, la musique et le bruit), alors que le paralinguistique inclut ce qui n'est ni son ni mot (par exemple, les gestes, les expressions du visage et le ton de la voix). Sur une échelle à trois niveaux (élevé, moyen, faible), nous avons évalué les mots cibles du script à partir des composantes non linguistique et paralinguistique (appendice J).

Nous avons également ajouté comme indices internes le «congénère» et l'«emprunt». Le «congénère» est très utile en L2 (voir, par exemple, Browne, 1982; Hammer ***et al.***, 1989) et peut se définir comme un mot ayant le même sens d'une langue à l'autre dans son utilisation courante. Au niveau de la forme, c'est un mot dont seulement une lettre ou un phonème varie d'une langue à l'autre (par exemple, oncle-uncle, avantage-advantage). Hammer (1979, p. 62) définit les congénères de la façon suivante:

> *«... words which are similar or identical in form and meaning in the two languages.* ***Similar in meaning*** *includes only items having the "same" meaning in ordinary use.* ***Similar in form*** *refers to a change of no more than one letter in the orthography of the French and English words (e.g.* ***liste – list, aide – aid****) or to a number of regular correspondences, provided that the English and French spellings are otherwise identical (e.g.* ***courageux – courageous, maladie – malady****).»*

À partir de la réflexion de Morrissey (1981) selon laquelle certains mots de deux langues, sans correspondre strictement à la définition de «congénère», sont suffisamment apparentés au niveau des recoupements sémantiques pour éclairer leurs sens respectifs en L1 et en L2, nous avons distingué, dans notre analyse, entre «congénère» et «congénère partiel» (appendice J). L'autre indice contextuel, l'«emprunt», peut se définir, selon Vinay et Darbelnet

(1977, p. 8) comme étant un «mot qu'une langue emprunte à une autre sans le traduire. Ex.: «suspense», «bulldozer» en français; «fuselage, «chef» en anglais».

Tout en étant consciente qu'il y a une différence entre les indices linguistiques oraux et écrits, nous croyons que la typologie de Sternberg (1983a, 1987), expérimentée en lecture en L1 est assez exhaustive pour s'appliquer aux indices linguistiques oraux en L2. De même que l'étude de Sternberg (1983a) sur les indices contextuels a négligé les variables médiatrices, de même nous sommes dans l'impossibilité de tenir compte de la majorité de celles-ci, faute d'une méthode qualitative.

Notre recension des écrits ainsi que notre analyse des indices contextuels linguistiques et extralinguistiques des mots cibles nous permettent de vérifier l'hypothèse suivante: le gain d'apprentissage est facilité par un contexte riche — premièrement à cause de la bande vidéo qui simule la situation en face à face, deuxièmement à cause du fait que la situation est connue de la clientèle au départ (les jeunes adultes nord-américains conduisent une voiture ou tout au moins connaissent cette réalité), et troisièmement, du fait que le document s'adresse à une clientèle du secondaire et que les sujets sont de niveau universitaire, les connaissances antérieures (linguistiques et extralinguistiques) de ces derniers sont en général plus vastes. Ainsi, le groupe expérimental vidéo devrait avoir les meilleurs résultats en apprentissage du vocabulaire parce qu'il bénéficie à la fois des indices linguistiques et extralinguistiques pouvant faciliter l'inférence et la rétention. Le groupe expérimental audio bénéficiant de moins d'indices contextuels devrait avoir des résultats inférieurs autant dans l'apprentissage du vocabulaire que dans la rétention.

3.2 LE CADRE OPÉRATOIRE

3.2.1 La définition

Nous allons définir le concept de l'inférence lexicale lié à l'hypothèse de recherche. L'inférence lexicale peut se définir comme la façon de donner du sens à une unité nouvelle à partir des

contextes linguistiques et extralinguistiques. Pour Chamot et collaborateurs (1989, p. 16), l'inférence est une stratégie d'apprentissage qu'ils définissent ainsi:

> «*Using available information: to guess the meanings or usage of unfamiliar language items associated with a language task; to predict outcomes or to fill in missing information*».

3.2.2 **Le devis**

Le devis de l'expérimentation comprend les informations sur les sujets et le plan expérimental: les variables dépendantes et indépendantes ainsi que les caractéristiques sociodémographiques. De plus, nous présentons l'analyse des données.

3.2.2.1 *Les sujets*

Les sujets de cette étude sont des étudiants inscrits au cours de français élémentaire fort FLS 1701 à l'Institut des langues secondes de l'Université d'Ottawa. Ces étudiants proviennent principalement des Facultés des arts et des sciences sociales et des Départements d'éducation physique et de kinanthropologie. Le cours FLS 1701 est offert afin de permettre aux étudiants de répondre aux exigences linguistiques pour l'obtention d'un baccalauréat à l'Université d'Ottawa.

Les sujets de l'étude proviennent de 8 classes d'étudiants inscrits au cours FLS 1701 de la session d'hiver 1990 à l'Université d'Ottawa.

Au départ, l'étude comprenait 137 sujets répartis en fonction de différents horaires de cours; cela a permis de former de façon aléatoire les 4 groupes qui ont participé à l'expérimentation.

Voici le nombre de sujets dans chaque groupe:

- Groupe expérimental avec traitement vidéo (n=29): correspond au groupe bénéficiant de la bande magnétoscopique et des 3 tests (+prétest+vidéo+post-tests);
- Groupe expérimental avec traitement audio (n=32): correspond au groupe bénéficiant de l'audio et des 3 tests (+prétest+audio+post-tests);
- Groupe témoin avec traitement audio (n=28): correspond au groupe bénéficiant de l'audio sans prétest (+audio+post-tests);
- Groupe témoin sans traitement (n=30): correspond au groupe sans traitement et sans post-test 2 (prétest+post-test 1).

Le post-test 2 ayant eu lieu dix jours après le post-test 1, notre groupe expérimental avec traitement vidéo, notre groupe expérimental avec traitement audio et notre groupe témoin avec traitement audio comptaient moins d'étudiants lors du post-test 2 que lors du post-test 1. Comme le groupe témoin sans traitement n'avait pas subi le post-test 2, nous avons pu conserver tous les sujets. Nous avons ainsi effectué une épuration dans les données et ramené le total à 119 sujets.

L'utilisation de groupes intacts selon les horaires normaux de cours, où l'expérimentation est effectuée par les professeurs réguliers, reproduit la routine habituelle et permet d'éviter certains effets des intervenants externes.

Les sujets sont des Canadiens anglophones ayant suivi des cours de français à l'école secondaire ou ailleurs ou encore ayant suivi le(s) cours préalable(s) au cours FLS 1701, soit FLS 1501 (niveau débutant) et FLS 1502 (niveau faux débutant).

Tous les sujets qui n'ont pas fait les cours préalables à FLS 1701 ont rempli, lors de leur inscription aux cours de français, un questionnaire d'autoévaluation servant à leur classement (appendice E) et ont obtenu des résultats variant de 131 à 175 pour le niveau élémentaire fort.

Ce questionnaire d'autoévaluation fait suite à des études effectuées par LeBlanc et Painchaud (1980, 1982, 1985) qui avaient

obtenu des corrélations variant de 0,79 à 0,82 entre le test de compétence standardisé de l'Institut des langues secondes et le questionnaire d'autoévaluation. Le classement au test d'autoévaluation est confirmé par un test de classement administré pendant la première semaine de cours ; les étudiants qui n'avaient pas suivi le cours FLS 1502 et qui s'étaient sous-évalués ou surévalués ont dû changer de groupe.

Nous avons tenu compte des données sociodémographiques suivantes: département, âge, sexe, langue d'usage et langues connues. Les sujets qui ont participé à l'expérimentation ont rempli une fiche de renseignements (appendice F) qui nous a permis d'obtenir les informations analysées.

3.2.2.2 *Le plan expérimental*

a) Les variables

À partir du dialogue scénarisé "Le permis de conduire", une variable dépendante a été évaluée: les résultats à l'épreuve de vocabulaire administrée de façon répétée (prétest, post-test 1, post-test 2). Ceux-ci ont permis de mesurer le gain d'apprentissage rapide du vocabulaire (post-test 1 – pré-test), le degré de rétention (post-test 2 – post-test 1) et le gain total (post-test 2 – pré-test).

Cette étude comprend également les covariables suivantes:

- le score au test de classement émanant de l'Institut des langues secondes permet d'évaluer, à un niveau minimal, l'équivalence des groupes élémentaires forts en termes de compréhension orale et écrite. L'étudiant n'ayant pas suivi le cours FLS 1502 doit obtenir entre 49 et 60 à ce test, pour être admis en FLS 1701;
- les résultats au test de niveau FLS 1502. Comme les étudiants ayant réussi FLS 1502 ne sont pas obligés de subir le test de classement, nous avons tenu compte de leurs résultats au test de niveau FLS 1502 qui permet d'évaluer, au niveau débutant fort, la compréhension orale et écrite.

La variable indépendante de cette étude correspond aux conditions d'écoute du dialogue scénarisé:

1. traitement vidéo (+prétest+vidéo+post-tests);
2. traitement audio (+prétest+audio+post-tests);
3. témoin avec traitement audio (+audio+post-tests);
4. témoin sans traitement (+prétest+cours+post-test 1).

Les deux premiers groupes sont expérimentaux alors que les troisième et quatrième sont des groupes témoins qui permettent, de façon différente, d'évaluer l'effet du prétest sur le post-test. Comme les groupes 2 et 3 sont équivalents et ont le même traitement, le fait de ne pas avoir de prétest dans le groupe 3 permet d'évaluer l'effet du prétest sur le post-test 1. Dans le cas du groupe 4, il s'agit de vérifier l'effet de la répétition d'un même test à une heure d'intervalle.

FIGURE 1
Schème expérimental

Inspirée de Campbell et Stanley (1963), nous obtenons le schéma expérimental suivant:

```
01A1 X1 02 – 03
---------------
01A1 X2 02 – 03
---------------
   A1 X2 02 – 03
---------------
01A1     02
---------------
```

Les lignes pointillées soulignent le fait que les groupes sont intacts et les tirets entre O2 et O3 soulignent le délai de 10 jours entre les deux moments de l'épreuve de vocabulaire.

Voici l'interprétation des symboles:

O1 = prétest
A1 = test de classement ou test de niveau FLS 1502
X1 = vidéo
X2 = audio
O2 = post-test 1
O3 = post-test 2

La procédure de collecte de données a été clairement établie à l'intention des professeurs responsables de chacun des groupes:

- faire remplir une fiche de renseignements;
- selon le cas, administrer le prétest à l'aide d'une cassette enregistrée et d'une feuille-réponse;
- faire deux auditions du document audio (au laboratoire) ou vidéo (en salle de classe);
- administrer le post-test 1 à l'aide d'une cassette enregistrée et d'une feuille-réponse;
- dix jours plus tard, administrer le post-test 2, au début du cours; les étudiants n'étaient pas avertis à l'avance de cette épreuve.

Le groupe témoin sans traitement a subi un prétest en début de cours et un post-test à la fin du cours.

Une procédure aussi systématique concernant les différentes conditions expérimentales ainsi que l'ajout d'une observatrice dans chaque groupe (la chercheuse ou la responsable du secteur français à l'Institut des langues secondes) nous ont permis de contrôler l'uniformité du protocole de l'expérimentation.

b) Les instruments

- Le test de classement de l'Institut des langues secondes et le test de niveau FLS 1502

Le test de classement de l'Institut des langues secondes comprend cinq sous-tests de compréhension orale et quatre sous-tests de compréhension écrite. Sa régularité est mesurée à l'aide du

test de Kuder-Richardson et est en moyenne de 0,79. Comme le test de classement de l'Institut des langues secondes n'est composé que de réponses dichotomiques, la régularité est mesurée à l'aide du test de Kuder-Richardson. De plus, l'ensemble des professeurs ayant enseigné à ce niveau estime que ce test classe correctement les étudiants qui veulent accéder au niveau FLS 1701.

Le test de niveau FLS 1502 comprend 3 sous-tests de compréhension orale et 4 sous-tests de compréhension écrite: sa régularité est mesurée à l'aide du coefficient Alpha de Cronbach et est en moyenne de 0,8 à chaque session. Comme les tests de niveaux (FLS 1501, FLS 1502, FLS 1701, FLS 1702) contiennent certaines réponses non dichotomiques (par exemple, tracer un parcours, rechercher de l'information, compléter une grille), la régularité de ces tests est évaluée à l'aide de l'Alpha de Cronbach.

De toute façon, le test de Kuder-Richardson et l'Alpha de Cronbach mesurent la régularité de façon à peu près équivalente.

— L'épreuve de vocabulaire: prétest et post-tests

La méthode de la traduction en langue maternelle comme façon d'évaluer l'apprentissage est courante en didactique de la L2 (voir, par exemple, Gabbay ***et al.***, 1984; Bensoussan ***et al.***, 1984). Dans la présente étude, le gain d'apprentissage rapide est mesuré en comparant les résultats à l'épreuve de vocabulaire répétée à deux moments: post-test 1 — prétest. La rétention est évaluée de la façon suivante: post-test 2 — post-test 1. Nous avons mesuré le gain total en comparant les résultats entre le post-test 2 et le prétest.

Le prétest a permis de connaître le niveau de connaissance lexicale avant l'expérimentation et ainsi d'évaluer l'équivalence des groupes. Cette épreuve a été construite par l'expérimentatrice à partir d'une analyse du scénario du vidéoclip «Le permis de conduire», de la façon suivante:

- mots probablement familiers (fréquents et dans l'ensemble connus des apprenants) et vérifiés dans le *Français fondamental 1er degré* (Ministère de l'éducation nationale) – comprenant des noms, des verbes et autres;
- mots probablement non familiers (non connus au départ) comprenant des noms, des verbes et autres.

Nous avons décidé d'éliminer ce qui n'était pas noms ou verbes à cause de leur faible représentativité dans le script. Parmi les noms et les verbes de la liste des mots familiers émanant du script, nous avons établi que 60% des mots correspondaient à des noms, et 40% à des verbes. Comme nous voulions évaluer 20 mots familiers, nous avons considéré la proportion de 12 noms et 8 verbes qui ont été choisis au hasard dans leur catégorie. La même procédure a été suivie pour les mots non familiers. L'épreuve de vocabulaire comprend à la fois les mots familiers et les mots non familiers.

Ainsi, l'épreuve de vocabulaire comprend 20 mots probablement familiers pour l'étudiant (12 noms, 8 verbes) et 20 mots probablement non familiers pour l'étudiant (12 noms et 8 verbes); à l'appendice G figure la liste des mots évalués.

Dans l'épreuve de vocabulaire (appendice H), les mots familiers et les mots non familiers ont été insérés dans des phrases construites selon les structures syntaxiques et le domaine de la bande magnétoscopique; ces phrases ont été présentées oralement en français sous forme d'enregistrement. Il s'agissait, pour les candidats, de traduire en anglais le mot cible de chaque phrase entendue en français. Comme les sujets n'ont eu qu'une feuille-réponse (appendice I) avec des numéros où, pour chacun de ceux-ci, ils devaient traduire le mot cible, la diffusion de l'information entre les groupes a été assez difficile. Une anglophone bilingue, professeure à l'Institut des langues secondes a fourni, pour chaque mot, la(les) traduction(s) acceptable(s).

L'expérimentation comprenait l'analyse du gain entre 4 groupes: expérimental avec traitement vidéo, expérimental avec traitement audio, témoin avec traitement audio et témoin sans traitement.

L'analyse des mots cibles du prétest de vocabulaire comparée aux scores des post-tests 1 a permis d'évaluer le gain d'apprentissage rapide selon le traitement.

Le degré de rétention du vocabulaire a été évalué dix jours plus tard à l'aide de la même épreuve de vocabulaire que celle du prétest ou du post-test 1 (post-test 2). Il s'agissait de comparer les résultats entre le post-test 1 (administré immédiatement après le traitement) et le post-test 2 (administré dix jours plus tard) pour connaître le degré de rétention en fonction des groupes de traitement et des mots.

Afin de mieux interpréter le gain dans l'apprentissage lexical et le degré de rétention selon le traitement, une analyse des indices contextuels a été effectuée pour tous les mots cibles de l'épreuve et une comparaison a été effectuée entre les résultats aux diverses conditions d'écoute selon les indices contextuels linguistiques et extralinguistiques en comparant les résultats aux différents moments de l'épreuve de vocabulaire.

L'analyse des indices contextuels a été effectuée par l'expérimentatrice et un autre professeur de l'Institut des langues secondes. Il a fallu que ces derniers en arrivent à un consensus. Les résultats se trouvent à l'appendice J. Pour évaluer l'indice interne «congénère», les deux juges ont utilisé le dictionnaire sur les congénères de Hammer et Monod (1976).

3.2.3 Les informations relatives à la collecte des données

La collecte des données s'est échelonnée sur deux semaines pendant le trimestre d'hiver 1990 à l'Université d'Ottawa.

Comme les sujets venaient de différentes classes de FLS 1701 du semestre d'hiver 1990 à l'Institut des langues secondes et qu'il n'y avait qu'un certain nombre d'étudiants par classe (entre 15 et 25), nous avons pu mettre plus d'étudiants dans chaque groupe en

jumelant deux classes par groupe de traitement: l'affectation d'un groupe à un traitement particulier s'est faite de façon aléatoire en fonction des différents horaires de cours.

3.2.4 **Le traitement statistique**

Le traitement des données a été fait à partir du progiciel SPSS-X. L'objectif était d'abord de vérifier avec quel(s) traitement(s) il y a plus de gain dans l'apprentissage lexical et ensuite de vérifier le degré de rétention.

Nous présenterons d'une part, les statistiques descriptives en termes d'analyse de fréquences (moyennes, écarts types) et inférentielles en termes de variances, dans chaque groupe, pour les variables sociodémographiques, le test de classement ou le test de niveau FLS 1502. D'autre part, nous présenterons les résultats au prétest en termes de moyennes, d'écarts types et de variances. Ces diverses analyses nous aideront à prendre une décision sur l'équivalence des groupes avant le traitement.

Les analyses inférentielles nous permettront, entre autres, de comparer les résultats au prétest par rapport aux post-tests dans les quatre groupes, à l'aide de l'analyse de variance ANOVA afin de vérifier s'il y a des différences statistiquement significatives. La structure de notre épreuve de vocabulaire est composée de deux parties – mots familiers et mots non familiers – correspondant, d'une certaine façon, à deux expérimentations intégrées. Ce fait justifie deux analyses statistiques distinctes. En somme, nous essayons de mesurer le gain d'apprentissage et le degré de rétention compte tenu de la variable dépendante – résultats à l'épreuve de vocabulaire – selon les différentes conditions – audio et vidéo.

L'inférence statistique a en fait été effectuée à l'aide de l'analyse de la variance selon un schème expérimental mixte: croisé pour le groupe, et répété pour les épreuves de vocabulaire. Nous privilégions l'analyse de la variance à mesure répétée car elle

correspond bien à la situation expérimentale de la recherche où la même épreuve de vocabulaire est donnée à plusieurs reprises pour chaque sujet.

À titre exploratoire, le gain selon le traitement est évalué à partir des résultats aux divers moments de l'épreuve de vocabulaire pour chaque mot où il y a une différence statistiquement significative en termes d'apprentissage rapide (post-test 1 – prétest), de rétention (post-test 2 – post-test 1) et de gain total (post-test 2 – prétest). L'interprétation est effectuée en fonction des indices contextuels (linguistiques et extralinguistiques). Ainsi, pour répondre à la question de recherche à savoir comment apprendre des mots de vocabulaire en contexte, nous avons considéré les diverses sortes d'indices contextuels pouvant intervenir dans l'apprentissage du vocabulaire en contexte; les indices linguistiques et extralinguistiques qui correspondent aux diverses conditions d'écoute. Focalisation sur les indices principalement linguistiques avec le média audio et focalisation sur les indices linguistiques et extralinguistiques avec le média vidéo.

De plus, nous avons examiné la corrélation entre le test de classement et le test de niveau FLS 1502 avec les résultats à l'épreuve de vocabulaire pour vérifier le lien entre la compréhension générale (test de classement, test de niveau FLS 1502) et l'apprentissage du vocabulaire.

Nous avons également examiné les séquences de réponses – absence de réponse (0), mauvaise réponse (1), bonne réponse (2) – des trois résultats à l'épreuve pour les deux groupes expérimentaux afin de voir s'il y a des différences significatives.

Enfin, à partir des résultats à l'épreuve de vocabulaire au post-test 1, nous avons fait faire l'analyse de la régularité de notre instrument à l'aide du programme RELIABILITY du SPSS: nous avons obtenu 0,79, coefficient jugé acceptable pour un instrument de recherche.

3.3 LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Cette recherche est quasi-expérimentale, car les sujets proviennent de groupes classes intacts. Cependant, le choix du traitement selon les groupes s'est fait aléatoirement. De plus, l'expérimentation n'a pas été effectuée à un moment précis, mais s'est échelonnée sur deux semaines aux heures habituelles de cours donnés par les professeurs des classes. Malgré tout, cette situation ne porte pas atteinte à la validité interne existante: d'une part, il n'y a pas eu diffusion de l'information (à cause du type d'instrument utilisé) et, d'autre part, les professeurs des groupes ont été associés à l'expérimentation – l'une des deux observatrices n'était dans la classe que pour collaborer à l'expérimentation. Les étudiants ont bien participé, dans l'ensemble, à l'expérimentation. Les professeurs ont obtenu les résultats aux épreuves et ont pu faire un suivi par rapport à l'expérimentation après l'étape du post-test 2.

Comme l'Institut des langues secondes est un centre de recherche sur l'enseignement/apprentissage de la L2, les professeurs qui ont participé à l'étude ont tous l'habitude des protocoles d'expérimentation et connaissent l'importance du respect des procédures.

Cette expérimentation se borne à évaluer un groupe de sujets de niveau élémentaire fort, soit celui d'une session universitaire, parmi la population des étudiants suivant des cours de compréhension en FLS 1701. Nous avons fait notre expérimentation avec tous les sujets inscrits au cours FLS 1701 de l'Institut des langues secondes de la session de janvier 1990. Nous ne pouvions avoir un plus grand nombre de sujets.

Les résultats de cette étude ne peuvent être appliqués qu'aux étudiants de l'Institut des langues secondes suivant le cours FLS 1701. Il est cependant probable que des étudiants universitaires de même niveau de connaissance linguistique obtiendraient des résultats voisins.

Au point de vue pratique, les résultats de cette recherche permettent de porter une attention plus grande à la composante «vocabulaire» et aux diverses conditions d'écoute en tenant compte des indices contextuels linguistiques et extralinguistiques dans l'élaboration de matériel d'enseignement d'une langue seconde ou étrangère; par exemple, dans les cas où l'audio, la bande magnétoscopique ou le vidéodisque sont utilisés pour la salle de classe ou l'enseignement autonomisant.

Chapitre IV

La présentation et l'analyse des données

Ce chapitre comprend deux parties. La première partie porte sur les données obtenues sur les sujets à partir des résultats au test de classement et au test de niveau FLS 1502 de l'Institut des langues secondes. La deuxième partie examine les résultats à l'épreuve de l'expérimentation: prétest et post-tests pour les groupes expérimentaux et témoins. La dernière partie est consacrée aux analyses complémentaires.

Des statistiques descriptives issues des analyses de fréquence et renseignant sur les caractéristiques des groupes de sujets viennent étayer l'analyse. Elles présentent les résultats (moyennes et écarts types) obtenus aux tests de l'Institut des langues secondes, précisent les variables sociodémographiques et les données recueillies au moyen des résultats aux divers moments de l'épreuve: prétest, post-test 1, post-test 2.

Les statistiques inférentielles sont fournies par les analyses de la variance simple et à mesure répétée. Lorsqu'il s'est agi de comparer les moyennes entre les tests de l'Institut des langues secondes pour vérifier l'équivalence des groupes ainsi que pour comparer les résultats aux divers moments de l'épreuve de vocabulaire, l'analyse de la variance simple a été utilisée. Le seuil de signification pour ces tests est fixé à 0,05 parce que, dans les études liées à ce genre de recherche, c'est le seuil adopté.

Lorsqu'il s'est agi de déterminer les effets de différentes conditions — audio, vidéo — l'analyse de variance à mesure répétée a été utilisée.

L'analyse statistique a été effectuée sur un ordinateur AMDAHL 5860 à l'aide du progiciel SPSS-X.

Nous traitons d'abord des résultats aux tests de classement et de niveau FLS 1502, ensuite des divers résultats à l'épreuve de vocabulaire et enfin, à titre exploratoire, des analyses complémentaires.

4.1 LES TESTS DE CLASSEMENT ET DE NIVEAU FLS 1502

Afin de vérifier l'équivalence des groupes en compréhension du français (écoute et lecture), nous avons examiné les moyennes au test de classement ainsi que celles au test de niveau FLS 1502 dans les quatre groupes. Le tableau 1 présente les résultats à ces divers tests pour chacun des groupes avant l'épuration.

TABLEAU 1
Moyennes arithmétiques au test de classement ou au test de niveau selon le groupe

		Test de classement			*Test de niveau*		
Groupe	**Ntotal**	**n**	**M**	**E.T.**	**n**	**M**	**E.T.**
Vidéo	33[a]	19	49,58[b]	6,83	11	40,28	5,48
Audio	38	26	52,00	5,74	12	39,18	6,94
Témoin audio	36	24	48,16	7,86	13	41,37	7,08
Témoin	30	26	46,61	8,60	10	36,30	11,54

[a] = nombre total de sujets ayant participé à l'expérimentation dans un groupe
[b] = scores standardisés en %
M = moyenne
E.T. = écart type

L'analyse de la variance ANOVA pour les tests de classement (F=2,67 dl=(3,105), p=0,0513) et de niveau FLS 1502 (F=0,95, dl=(3,52), p=0,4218) permet de conclure que les groupes sont équivalents au départ, au seuil de signification de 0,05 en compréhension verbale puisque ces deux tests évaluent la compréhension orale et écrite.

4.2 L'ANALYSE DES RÉSULTATS À L'ÉPREUVE DE VOCABULAIRE

L'étude comprend une épreuve de vocabulaire sous forme de traduction. La même épreuve est répétée à trois moments différents:

- avant l'activité (prétest);
- à la fin de l'activité (post-test 1);
- dix jours plus tard (post-test 2).

Cette épreuve répétée sert à vérifier les effets de la vidéo et de l'audio sur le gain dans l'apprentissage et la rétention du vocabulaire en français langue seconde.

Avant d'aborder l'analyse inférentielle, nous allons présenter l'analyse descriptive des quatre groupes.

Le tableau 2 présente les résultats standardisés de 0 à 100 obtenus aux diverses moments de l'épreuve. Le prétest laisse entrevoir qu'il n'y a guère de différence entre les groupes. Quand aux post-tests, les gains d'apprentissage, quoique assez minces, sont plus élevés entre le prétest et le post-test 2 qu'entre le prétest et le post-test 1. De plus, ce gain double pratiquement dans la catégorie des mots non familiers pour le groupe expérimental vidéo.

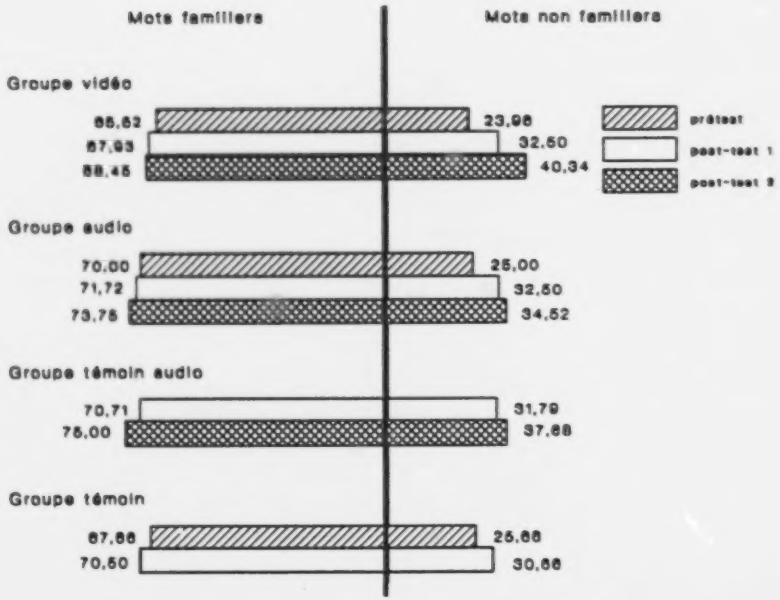
TABLEAU 2
Moyennes et écarts types des résultats aux trois moments de l'épreuve de vocabulaire

Épreuve	Vocabulaire		Vidéo (n=29)	Audio (n=32)	Témoin audio (n=28)	Témoin (n=30)
prétest	mots familiers	M	65,52	70,00		67,66
		E.T.	14,90	14,86		16,23
	mots non familiers	M	23,96	25,00		25,66
		E.T.	13,39	11,71		12,01
post-test 1	mots familiers	M	67,93	71,72	70,71	70,50
		E.T.	13,98	13,47	13,72	12,82
	mots non familiers	M	32,59	32,50	31,79	30,66
		E.T.	12,72	13,38	15,47	13,44
post-test 2	mots familiers	M	68,45	73,75	75,00	
		E.T.	13,63	12,25	12,40	
	mots non familiers	M	40,34	34,52	37,68	
		E.T.	16,03	11,57	14,43	

LÉGENDE:
M = moyenne sur cent
E.T. = écart type

La représentation graphique du tableau 2 donne la figure 2 suivante:

FIGURE 2:
Représentation graphique des moyennes pour les mots familiers et non familiers entre les groupes



Nous avons comparé les résultats des groupes expérimentaux: vidéo et audio. Comme les sujets de ces groupes ont tous subi la même épreuve de vocabulaire à trois moments différents (facteur résultats à l'épreuve), nous avons choisi une analyse de variance à mesure répétée pour mieux déterminer les effets des variables groupe et épreuve.

Nous avons d'abord comparé les deux groupes expérimentaux par rapport aux mots familiers aux trois moments de l'épreuve (tableau 3).

TABLEAU 3
Analyse de la variance des mots familiers avec mesure répétée sur la variable résultats à l'épreuve de vocabulaire

Source de variation	SC	dl	CM	F	prob. P
Groupe	934,11	1	934,11	1,85	0,179
Résiduelle intergroupes	29862,89	59	506,15		
Résultats (R)	345,89	2	172,95	4,90	
R X Groupe	17,47	2	8,74	0,25	0,009
Résiduelle intragroupes	4165,86	118	35,30		0,781

Nous observons une différence significative (F=4,90, dl=(2,118), p=0,009) pour la variable résultats à l'épreuve (prétest, post-test 1, post-test 2). Mais cette différence n'existe pas pour la variable groupe (F=1,85, dl (1), p=0,179). Il n'y a donc pas d'interaction significative entre les facteurs résultats à l'épreuve et groupe.

Afin de localiser, pour les mots familiers des groupes expérimentaux vidéo et audio, les effets majeurs au niveau du vocabulaire, nous avons utilisé la technique de comparaison multiple de Tukey (tableau 4).

TABLEAU 4
Comparaisons multiples de Tukey pour les effets majeurs sur la variable résultats aux divers moments de l'épreuve de vocabulaire avec les mots familiers

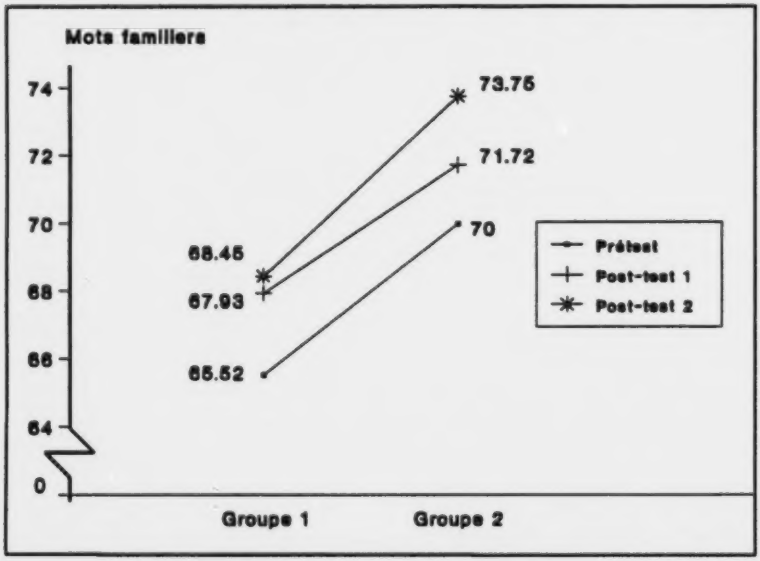
Vocabulaire	Moyenne	Prétest	Post-test 1	Post-test 2
Prétest	67,76	–	2,07	3,34*
Post-test 1	69,83		–	1,27
Post-test 2	71,10			–

* Différence significative au seuil de 0,05

En l'absence d'effet d'interaction dans la partie mots familiers des trois moments de l'épreuve pour les groupes expérimentaux vidéo et audio, les effets majeurs se situent entre le prétest et le post-test 2 à un seuil de signification de 0,05.

La figure 3 présente, pour les mots familiers, les moyennes aux trois moments de l'épreuve dans les deux groupes expérimentaux – vidéo (groupe 1) et audio (groupe 2).

FIGURE 3
Représentation graphique des moyennes et des interactions entre les groupes expérimentaux vidéo (1) et audio (2) pour les mots familiers



Remarque: Les segments de droites qui joignent les moyennes des deux groupes pour chacun des moments de l'épreuve ne sont utilisés qu'à des fins d'illustration et n'impliquent pas une continuité entre les deux groupes.

Nous constatons un quasi parallélisme entre les résultats des groupes expérimentaux vidéo (groupe 1) et audio (groupe 2); il s'ensuit une absence d'effet d'interaction entre les résultats aux trois moments de l'épreuve.

Ensuite, nous avons comparé, pour les mots non familiers, les résultats aux trois moments de l'épreuve pour les groupes expérimentaux vidéo et audio (tableau 5).

TABLEAU 5

Analyse de la variance des mots non familiers avec mesure répétée sur la variable résultats à l'épreuve de vocabulaire

Source de variation	SC	dl	CM	F	prob. P
Groupe	112,45	1	112,45	0,28	0,601
Résiduelle intergroupes	24039,19	59	407,44		
Résultats (R)	5265,16	2	2632,58	47,40	0,000
R X Groupe	390,84	2	195,42	3,52	0,033
Résiduelle intragroupes	6554,24	118	55,54		

Nous observons un effet significatif de la variable résultats à l'épreuve de vocabulaire (F=47,40, dl=(2,118), p=0,000) en présence d'une interaction significative (F=3,52, dl=(2,118), p=0,033). Il faut donc considérer séparément les effets simples des résultats aux divers moments de l'épreuve de vocabulaire pour chacun des groupes.

Afin de localiser, pour les mots non familiers des groupes expérimentaux vidéo et audio, les effets simples aux trois moments de l'épreuve de vocabulaire, nous avons utilisé la technique de comparaison multiple de Tukey (tableau 6).

TABLEAU 6

Comparaisons multiples de Tukey pour les effets simples de la variable résultats à l'épreuve de vocabulaire avec les mots non familiers

Vocabulaire	Moyenne	Prétest	Post-test 1	Post-test 2
Groupe vidéo (n=29)				
Prétest	23,96	–	8,63**	16,38**
Post-test 1	32,59		–	7,75**
Post-test 2	40,34			–
Groupe audio (n=32)				
Prétest				
Post-test 1	25,00	–	7,50**	9,52**
Post-test 2	32,50			2,02
	34,52			–

* Différence significative au seuil de 0,05
**Différence significative au seuil de 0,01

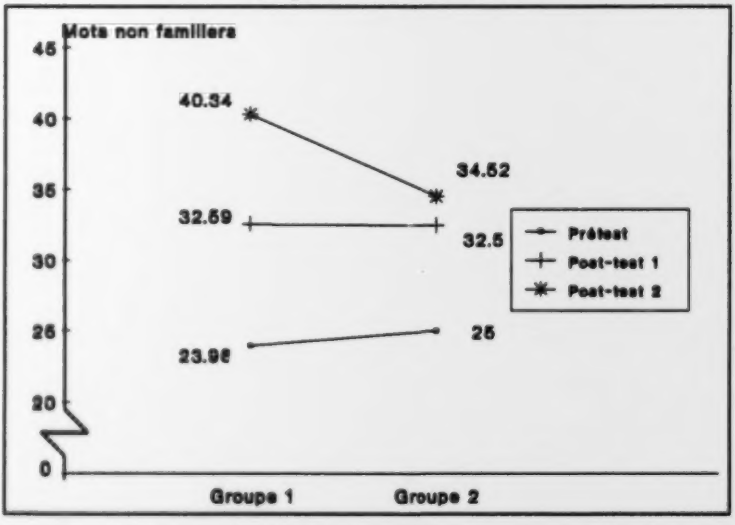
Pour les mots non familiers, nous constatons, dans le groupe expérimental vidéo, des différences statistiquement significatives entre le prétest et le post-test 1, le prétest et le post-test 2 et entre le post-test 1 et le post-test 2. Ces effets simples sont dus à l'effet d'interaction dans la partie des mots non familiers des trois moments de l'épreuve de vocabulaire.

Pour le groupe expérimental audio, les effets simples au seuil de signification de 0,01 se situent uniquement entre le prétest et le post-test 1 et entre le prétest et le post-test 2.

La figure 4 présente, pour les mots non familiers, les moyennes des résultats aux trois moments de l'épreuve de vocabulaire pour les deux groupes expérimentaux — vidéo (groupe 1) et audio (groupe 2).

FIGURE 4

Représentation graphique des moyennes et des interactions entre les groupes expérimentaux vidéo (1) et audio (2) pour les mots non familiers



Remarque: Les segments de droites qui joignent les moyennes des deux groupes pour chacun des résultats de l'épreuve de vocabulaire ne sont utilisés qu'à des fins d'illustration et n'impliquent pas une continuité entre les deux groupes.

Nous constatons que le schéma est différent entre le post-test 2 et les deux autres moments de l'épreuve pour les mots non familiers; la déviation du parallélisme indique une interaction entre les facteurs résultats à l'épreuve de vocabulaire et groupe.

Pour fins de vérification, nous avons effectué une analyse de variance à mesure répétée sur les groupes témoin avec traitement audio et témoin sans traitement.

Nous avons d'abord comparé les post-tests 1 et 2 du groupe expérimental vidéo, du groupe expérimental audio et du groupe témoin avec traitement audio pour les mots familiers (appendice K, tableau K-1) et non familiers (appendice K, tableau K-2).

Selon les résultats présentés aux tableaux K-1 et K-2 (appendice K), il n'y a pas de différence significative entre le groupe expérimental audio et le groupe témoin avec traitement audio pour les variables mots familiers et non familiers. Il n'y a pas non plus d'interaction significative entre les facteurs résultats à l'épreuve de vocabulaire et groupe. La différence significative est au niveau du facteur résultats à l'épreuve de vocabulaire, à la fois pour les mots familiers ($F=5,25$, $dl=(1,58)$, $p=0,026$) et non familiers ($F=13,79$, $dl=(1,58)$, $p=0,000$). Cette différence peut être directement interprétée comme une différence entre les résultats aux divers moments de l'épreuve de vocabulaire.

Nous avons ensuite comparé le prétest et le post-test 1 du groupe expérimental avec traitement vidéo, du groupe expérimental avec traitement audio et du groupe témoin sans traitement pour les mots familiers et non familiers.

Selon les résultats présentés dans les tableaux K-3 et K-4 (appendice K), il n'y a pas d'effet significatif de la variable

groupe (expérimental avec traitement vidéo, expérimental avec traitement audio et témoin sans traitement) pour les mots familiers et non familiers. De plus, il n'y a pas d'interaction significative entre les facteurs résultats à l'épreuve de vocabulaire et groupe. La différence significative est au niveau du facteur résultats à l'épreuve de vocabulaire à la fois pour les mots familiers (F=15,70, dl=(1,88), p=0,000) et non familiers (F=53,23, dl=(1,88), p=0,000). Cette différence peut être directement interprétée comme une différence entre les résultats aux trois moments de l'épreuve de vocabulaire.

4.3 LES ANALYSES COMPLÉMENTAIRES

4.3.1 L'analyse des mots de vocabulaire

Afin de faire le lien entre les résultats de notre étude et notre cadre opératoire, nous avons effectué certaines analyses à titre exploratoire.

Ainsi, nous avons effectué une analyse des mots de vocabulaire figurant dans les résultats aux trois moments de l'épreuve de vocabulaire pour en évaluer l'apprentissage et la rétention:

- post-test 1 – prétest pour évaluer le gain d'apprentissage rapide;
- post-test 2 – post-test 1 pour évaluer le degré de rétention;
- post-test 2 – prétest pour évaluer le gain total.

Le tableau 7 présente la moyenne pour chaque mot (entre 0 et 1). Comme nous ne voulions considérer qu'une seule variable, les résultats à l'épreuve de vocabulaire, et que nous voulions localiser les différences significatives selon les gains, le test T a été utilisé. Le tableau 7 ne fournit que les résultats des gains statistiquement significatifs dans les différents groupes et en comparant les résultats aux trois moments de l'épreuve de vocabulaire.

TABLEAU 7

Gain moyen au niveau du vocabulaire par rapport aux mots familiers et non familiers et aux résultats aux trois moments de l'épreuve de vocabulaire

Gain	Vocabulaire	Mot	Vidéo (n = 39)	Audio (n = 32)	Témoin audio (n = 38)	Témoin (n = 30)
PT1-Pré	fam	discuter	0,07 (0,26)*	0,13* (0,34)		
	fam	plaisir	0,07 (0,026)	0,13* (0,34)		
	fam	se forcer	0,10 (0,49)*	0,19* (0,40)		
	non fam	s'énerver	0,31** (0,47)	0,19* (0,48)		0,06 (0,45)
	non fam	dépasser	0,45** (0,57)	0,19* (0,47)		0,16 (0,46)
	non fam	plaque de glace	0,27* (0,45)	0,03 (0,31)		0,00 (0,26)
	non fam	pédale	0,38** (0,49)	0,19 (0,54)		0,23 (0,43)
	non fam	se concentrer	0,03 (0,19)	0,13 (0,43)		0,20* (0,41)
PT2-PT 1	non fam	ralentir	0,17* (0,38)	0,03 (0,31)	0,00 (0,27)	
	non fam	accélérateur	0,14* (0,35)	0,06 (0,25)	0,03 (0,43)	
	non fam	plaque de glace	0,21* (0,49)	0,13 (0,42)	0,07 (0,54)	
	non fam	pédale	0,03 (0,32)	0,13 (0,49)	0,14* (0,36)	
	non fam	angle mort	0,31* (0,47)	0,00 (0,00)	0,03 (0,19)	
	non fam	essayer	0,10 (0,41)	0,06 (0,36)	0,25* (0,52)	
	non fam	goût	0,10 (0,41)	0,00 (0,00)	0,14* (0,36)	
PT2-Pré	fam	discuter	0,14* (0,35)	0,09 (0,39)		
	fam	plaisir	0,00 (0,46)	0,19** (0,40)		
	non fam	ralentir	0,21** (0,41)	0,03 (0,31)		
	non fam	s'énerver	0,45** (0,51)	0,16 (0,45)		
	non fam	surveiller	0,17* (0,38)	0,03 (0,18)		
	non fam	accélérateur	0,24 (0,43)	0,13* (0,34)		
	non fam	dépasser	0,48* (0,63)	0,19 (0,54)		
	non fam	plaque de glace	0,48* (0,51)	0,16 (0,37)		
	non fam	pédale	0,41* (0,50)	0,32* (0,54)		
	non fam	angle mort	0,34** (0,48)	0,00 (0,00)		
	non fam	se concentrer	0,14* (0,35)	0,19** (0,40)		

Légende: * = différence significative au seuil de 0,05
** = différence significative au seuil de 0,01
' = format: moyenne (écart type)
Pré = prétest
PT1 = post-test 1
PT2 = post-test 2

L'examen des différences entre le prétest et le post-test 1 évalue le gain d'apprentissage rapide et met en évidence une différence statistiquement significative sur 3 mots non familiers dans le groupe expérimental avec traitement vidéo et sur 3 mots familiers et 2 non familiers dans le groupe expérimental avec traitement audio.

De plus, l'examen des différences entre le post-test 1 et le post-test 2 évalue le degré de rétention et met en évidence une différence statistiquement significative sur 4 mots non familiers dans le groupe expérimental avec traitement vidéo et sur 3 mots non familiers dans le groupe témoin avec traitement audio.

Enfin, l'examen des différences entre le prétest et le post-test 2 tente d'évaluer le gain total. Il met en évidence, dans le groupe expérimental avec traitement vidéo, une différence statistiquement significative sur 10 mots dont 9 non familiers et un familier; pour le groupe expérimental avec traitement audio, la différence est sur un mot familier et deux mots non familiers.

4.3.2 **Les corrélations**

Nous avons effectué l'analyse de la corrélation de Pearson pour voir s'il y a une relation entre la compréhension générale (test de classement, test de niveau FLS 1501) et l'apprentissage du vocabulaire (épreuve de vocabulaire). Les résultats aux trois moments de l'épreuve de vocabulaire ont été analysés en séparant les mots familiers et non familiers.

Le tableau 8 présente les résultats de l'analyse de la corrélation à partir des 137 sujets, c'est-à-dire avant l'épuration.

TABLEAU 8

Corrélation entre le test de classement et le test de niveau FLS 1502 par rapport aux mots familiers et non familiers et aux résultats aux trois moments de l'épreuve de vocabulaire

Test/Épreuve	1	2	3	4	5	6	7
Classement (1)							
Niveau (2)	0,57* n=35 P=0,000						
Pré fam (3)	0,51 n=78 P=0,000	0,45 n=40 P=0,002					
Pré non fam (4)	0,41 n=78 P=0,000	0,36 n=40 P=0,010	0,50 n=101 P=0,000				
Pt1 fam (5)	0,49 n=109 P=0,000	0,43 n=56 P=0,000	0,93 n=101 P=0,000	0,44 n=101 P=0,000			
Pt1 non fam (6)	0,44 n=109 P=0,000	0,39 n=56 P=0,002	0,59 n=101 P=0,000	0,76 n=101 P=0,000	0,56 n=137 P=0,000		
Pt2 fam (7)	0,36 n=69 P=0,001	0,27 n=36 P=0,053	0,75 n=61 P=0,000	0,33 n=61 P=0,005	0,75 n=89 P=0,000	0,54 n=89 P=0,000	
Pt2 non fam (8)	0,39 n=69 P=0,000	0,25 n=35 P=0,073	0,41 n=60 P=0,000	0,62 n=60 P=0,000	0,46 n=88 P=0,000	0,74 n=88 P=0,000	0,49 n=88 P=0,000

Légende:
* = format: corrélation à deux décimales
n = nombre de sujet
classement = test de classement
niveau = test de niveau
pré = prétest
PT1 = post-test 1
PT2 = post-test 2

Nous avons examiné, dans le tableau 8, la relation entre les tests de compréhension générale (test de classement, test de niveau FLS 1502) et les résultats aux trois moments de l'épreuve de vocabulaire: prétest mots familiers, prétest mots non familiers, post-test 1 mots familiers, post-test 1 mots non familiers, post-test 2 mots familiers, post-test 2 mots non familiers.

La corrélation la plus significative se trouve entre le test de classement et l'épreuve de vocabulaire. Même si l'on ne peut parler de corrélation élevée, il demeure qu'elle est statistiquement significative dans les résultats aux trois moments de l'épreuve de vocabulaire. Elle est un peu plus élevée pour les mots familiers du prétest (0,51) et du post-test 1 (0,49) par rapport aux mots non familiers de ces deux moments de l'épreuve (prétest:0,41, post-test 1:0,44) et par rapport aux mots familiers (0,36) et non familiers (0,39) du post-test 2.

Le test de niveau FLS 1502 fournit une corrélation un peu moins élevée par rapport aux résultats à l'épreuve de vocabulaire. Nous constatons tout de même des résultats semblables à ceux du test de classement: la corrélation la plus élevée est dans le cas des mots familiers du prétest (0,45) et du post-test 1 (0,43) et est statistiquement significative dans les résultats à ces deux moments de l'épreuve de vocabulaire. La corrélation est plus faible au post-test 2 et est statistiquement non significative.

4.3.3 **Les séquences de réponses**

Nous avons examiné les séquences de réponses aux différents moments de l'épreuve de vocabulaire dans les groupes expérimentaux – vidéo, audio – afin de voir s'il y a des différences significatives selon le traitement.

Étant donné que les groupes expérimentaux ont subi une épreuve à trois moments différents (prétest, post-test 1, post-test 2) et que dans chacun de ceux-ci il y a des mots

familiers et non familiers, nous avons sélectionné 10 séquences de réponses pour chaque catégorie de mots, à partir des réponses aux différentes épreuves.

À partir du codage de réponses aux différents moments de l'épreuve de vocabulaire (0=pas de réponse, 1=mauvaise réponse, 2=bonne réponse), nous avons sélectionné les séquences de réponses suivantes: 000, 001, 002, 011, 012, 022, 111, 112, 122 et 222. Le premier chiffre correspond au prétest, le deuxième au post-test 1 et le troisième, au post-test 2. Ainsi, 000 signifie aucune réponse aux trois moments de l'épreuve et 222 réfère à un devinement juste aux trois moments de l'épreuve.

En premier lieu, nous avons fait, de façon descriptive, une analyse comparative au niveau des répartitions de fréquences des séquences en considérant à la fois les deux groupes expérimentaux et les deux catégories de mots: familiers et non familiers. Notre but n'était que de dégager des tendances.

Le tableau 9 présente les résultats de cette analyse.

TABLEAU 9

Séquences de réponses aux trois moments de l'épreuve de vocabulaire pour les groupes expérimentaux vidéo et audio

			Fréquence de la séquence de réponses									
Groupe	**Vocabulaire**	**Séquence**	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10+**
Vidéo	Fam	000*	18	7	4								
Audio													
Vidéo	Fam	001	24	4	1								
Audio			28	3	1								
Vidéo	Fam	002	21	7	1								
Audio			24	6	2								
Vidéo	Fam	011	23	3	2	1							
Audio			27	5									

Tableau 9 **(suite)**

			Fréquence de la séquence de réponses										
Groupe	**Vocabulaire**	**Séquence**	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10+**
Vidéo	Fam	012	25	3	1								
Audio			29	2		1							
Vidéo	Fam	022	18	11									
Audio			19	13									
Vidéo	Fam	111		6	7	9	5	2					
Audio			1	4	10	11	4		1		1		
Vidéo	Fam	112	17	8	3	1	4		1		1		
Audio			16	10	3	2	1						
Vidéo	Fam	122	20	6	2		1						
Audio			22	10									
Vidéo	Fam	222					1		1	2		2	23
Audio								1	1	1			29
Vidéo	Non fam	000	6	4	4	3	3	4	3	2			
Audio			3	4	6	6	3	4	1	1	2		2
Vidéo	Non fam	001	15	8	5		1						
Audio			14	13	2	3							
Vidéo	Non fam	002	15	9	3	2							
Audio			20	9	3								
Vidéo	Non fam	011	7	10	8	4							
Audio			8	13	7	3		1					
Vidéo	Non Fam	012	13	11	5								
Audio			22	8	2								
Vidéo	Non fam	022	9	12	3	2	3						
Audio			16	10	4	1		1					
Vidéo	Non Fam	111	1	4	9	3	5	2	3		1		1
Audio				1	6	7	2	6	5	1	3	1	
Vidéo	Non fam	112	16	8	3		2						
Audio			20	9	2	1							
Vidéo	Non fam	122	20	6	3			1					
Audio			18	13	1			3					
Vidéo	Non fam	222	2	4	5	5	4		3	1	2	2	
Audio				2	5	9	5		2	4	2		

Légende: *= format: prétest = post-test 1 = post-test 2 0= sans réponse; 1= mauvaise réponse; 2= bonne réponse

Le tableau 9 fait ressortir les tendances suivantes :

- le fait de ne pas répondre aux trois moments de l'épreuve (000) n'est pas courant dans l'un ou l'autre des groupes expérimentaux dans le cas des mots familiers mais se rencontre un peu plus souvent dans le cas des mots non familiers;
- c'est pour les mots non familiers et ce, dans les deux groupes expérimentaux que nous retrouvons davantage les séquences consistant à ne pas répondre aux deux premiers moments de l'épreuve et à effectuer un bon devinement (002) ou à en effectuer un mauvais (001) au troisième moment de l'épreuve;
- nous retrouvons, dans la catégorie des mots non familiers et selon une fréquence un peu plus élevée dans le groupe expérimental avec traitement vidéo (n=16) par rapport au groupe expérimental avec traitement audio (n=10), la séquence de réponses où d'abord le sujet ne répond pas au prétest, ensuite fait un mauvais devinement au post-test 1 et réussit à bien deviner au post-test 2 (012);
- la séquence consistant à ne pas répondre au prétest et à obtenir la bonne réponse aux deux post-tests (022) se retrouve dans la catégorie des mots non familiers et dans les deux groupes expérimentaux;
- le fait d'effectuer de mauvais devinements dans les trois moments de l'épreuve (111) se retrouve fréquemment dans les deux groupes expérimentaux et dans les deux catégories de mots;
- la fréquence de la séquence est semblable entre les deux groupes expérimentaux pour les mots familiers et non familiers quand il s'agit de faire un mauvais devinement au prétest et au post-test 1 et à réussir au post-test 2 (112);
- nous retrouvons une fréquence semblable entre les deux groupes pour les deux catégories de mots dans le cas où il y a une absence de réponse au prétest mais réussite aux post-tests (022);
- la séquence consistant à effectuer un mauvais devinement au prétest et à bien deviner dans les deux post-tests (122) n'est fréquente ni dans le groupe expérimental avec traitement vidéo ni dans le groupe expérimental avec traitement audio et pour aucune catégorie de mots;
- la séquence 222 qui équivaut à un devinement juste dans les trois moments de l'épreuve se présente davantage dans la catégorie des

mots familiers, à une fréquence de 10 fois et plus dans le groupe expérimental avec traitement vidéo (n=23) et dans le groupe expérimental avec traitement audio (n=29).

En deuxième lieu, nous avons regroupé ces fréquences en trois catégories:

- basse = 0 à 2;
- moyenne = 3 à 5;
- haute = 6 et plus.

Nous avons effectué une analyse pour vérifier s'il y avait association significative entre les variables groupes et fréquences.

Comme nous n'avons pu obtenir d'associations significatives à 0,05 pour les différentes séquences de réponses, nous pouvons affirmer que les distributions de fréquences sont essentiellement les mêmes entre les deux groupes.

Dans l'ensemble, ces résultats montrent comment l'inférence à partir du contexte extralinguistique ou linguistique est un processus difficile à acquérir.

Il nous semble maintenant nécessaire de discuter des résultats de cette étude de façon plus globale en regard des études connexes.

Chapitre V

L'interprétation des résultats

Dans ce chapitre, nous présentons d'une part les données sociodémographiques des sujets et, d'autre part, l'interprétation des résultats des analyses statistiques. Cette dernière a pour but de mettre en évidence les éléments qui se dégagent à partir de la variable dépendante de la recherche soit les résultats à l'épreuve de vocabulaire selon les conditions audio et vidéo afin de mesurer l'apprentissage lexical et la rétention.

5.1 LES DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

Les données portant sur les caractéristiques sociodémographiques proviennent des fiches de renseignements (appendice F) que les sujets ont remplies lors de la première séance de l'expérimentation.

Les fiches de renseignements ont permis de distinguer plusieurs variables:

- sexe: homme - femme
- langue: anglais (les sujets anglophones pour qui le français est la L2)

  anglais+ (les sujets étudiant en anglais mais ayant une connaissance d'une autre langue d'usage ou ayant étudié une autre langue)
- faculté: Sc. so.(sciences sociales)
  Arts
  Sc. santé(sciences de la santé)
  Autres

Les résultats de l'analyse de fréquences et de pourcentages sont présentés dans le tableau 10 et correspondent aux variables indépendantes sexe, langues et faculté.

Comme les sujets, étudiants de premier cycle à l'Université d'Ottawa, ont en moyenne entre 18 et 25 ans, nous n'avons pas cru nécessaire de demander leur âge.

TABLEAU 10
Répartition des échantillons selon les variables sociodémographiques

		Groupe vidéo		Groupe audio		Groupe témoin audio		Groupe témoin		Total	
		n=29		n=32		n=28		n=30		n=119	
Variable	**Catégorie**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Sexe	Homme	9	31	9	29	11	39	9	30	38	32
	Femme	20	69	23	71	17	61	21	70	81	68
Langue	Anglais	19	66	21	68	21	75	25	83	86	72
	Anglais+	10	34	11	32	7	25	5	17	33	28
Faculté	Sc. soc.	22	76	16	48	11	39	21	70	70	59
	Arts	5	18	16	52	15	54	9	30	45	38
	Sc. Santé	1	3	0	0	2	7	0	0	3	2
	Autres	1	3	0	0	0	0	0	0	1	1

Le tableau 10 nous révèle que chacun des groupes est composé d'une majorité de femmes dans une proportion variant entre 61% et 71%. De plus, les unilingues anglais dominent dans une proportion variant de 66% à 83% selon le groupe. Enfin, la grande majorité des sujets de l'étude viennent des Facultés des sciences sociales ou des arts.

Le sujet de l'expérimentation a donc le profil suivant: il a entre 18 et 25 ans, est de sexe féminin dans plus de 60% des cas, est inscrit à la Faculté des sciences sociales ou à la Faculté des arts et est unilingue anglophone dans plus de 66% des cas.

Dans les recherches antérieures sur la variable sexe en apprentissage de la L1 et de la L2, les filles ont généralement montré plus d'habiletés verbales que les garçons jusqu'au secondaire ; d'ailleurs, l'étude de Quealy (1969) sur la L1 montre que les garçons rattrapent les filles en dixième année seulement. Comme nos sujets avaient entre 18 et 25 ans, la variable sexe n'a pas été pertinente dans cette étude, même si les filles dominaient numériquement dans tous les groupes: leur nombre variait de 61 à 71% selon le groupe.

La variable langue aurait pu être significative. Certes, les recherches sur l'apprentissage de la L2 montrent que ceux qui connaissent plus d'une langue sont avantagés. L'un des arguments avancé est que ces apprenants ont eu la chance de développer des stratégies d'apprentissage plus efficaces (voir, par exemple, Chamot ***et al.***, 1989). Or, dans notre étude, même si un certain nombre d'étudiants connaissaient une autre langue que l'anglais (la moyenne variait de 17% à 34% selon le groupe), cette catégorie de sujets n'a pas influencé suffisamment les moyennes pour donner des différences significatives. L'explication réside peut-être dans le fait que cette catégorie de sujets n'était pas suffisamment nombreuse ou que le niveau de connaissances de cette autre langue n'était pas assez élevé.

L'absence de différence intergroupe dans notre étude nous incite à affirmer que les groupes sont équivalents pour les variables sociodémographiques étudiées.

Nous croyons que, pour certaines variables (par exemple, les connaissances linguistiques, les connaissances du monde et les facteurs sociodémographiques), les sujets qui ont participé à l'expérimentation sont représentatifs de la population des étudiants inscrits au programme des cours de compréhension FLS 1701. En d'autres termes, les groupes de l'expérimentation ressemblent, au niveau de ces variables, à la population FLS 1701 de l'Institut des langues secondes.

En ce qui a trait aux connaissances linguistiques antérieures, les analyses descriptives des résultats au prétest permettent

d'affirmer que les groupes sont équivalents au niveau des connaissances des mots cibles (mots familiers et non familiers) de l'étude. Pour les mots familiers (catégorie de mots fréquents et dans l'ensemble connus des apprenants mais dans certains cas non connus ou non reconnus au prétest), la moyenne est de 24% pour le groupe expérimental avec traitement vidéo, alors qu'elle est de 25% pour le groupe expérimental avec traitement audio. Quant aux mots non familiers (catégorie de mots comprenant ceux qui dans l'ensemble ne sont pas connus des sujets au départ), la moyenne est de 65% pour le groupe expérimental avec traitement vidéo et de 70% pour le groupe expérimental avec traitement audio.

L'analyse de la variance n'a pas donné de différence significative entre les quatre groupes en ce qui a trait au prétest vocabulaire.

5.2 LES ANALYSES DE L'ÉPREUVE DE VOCABULAIRE

Les statistiques inférentielles sur la variable résultats à l'épreuve de vocabulaire nous montrent que, pour les groupes expérimentaux vidéo et audio, les différences significatives ne se situent pas au niveau du facteur groupe (intergroupe), mais au niveau du facteur résultats à l'épreuve de vocabulaire (intragroupe) pour les mots familiers; les effets majeurs se situent entre le prétest et le post-test 2. Les différences significatives se situent à la fois au niveau du facteur résultats à l'épreuve de vocabulaire et de l'interaction entre ce dernier facteur et le facteur groupe pour les mots non familiers; les effets sont alors considérés comme simples.

Dans le groupe expérimental vidéo, les effets simples pour les mots non familiers se situent à la fois entre le prétest et le post-test 1 (évaluation du gain dans l'apprentissage rapide), entre le post-test 1 et le post-test 2 (évaluation du degré de rétention) et entre le post-test 1 et le post-test 2 (évaluation du gain total; dans le groupe expérimental avec traitement audio, les effets simples pour les mots non familiers ne se situent qu'entre le prétest et le post-test 1 et entre le prétest et le post-test 2. De plus, les

effets sont plus grands entre le prétest et le post-test 2 pour le groupe expérimental avec traitement vidéo et pour les mots non familiers; gain de 9% pour des mots non familiers dans le groupe expérimental avec traitement audio par rapport à 16% pour le groupe expérimental avec traitement vidéo.

Comme tous les jeunes adultes nord-américains connaissent l'automobile, nous n'avons pas cru nécessaire de vérifier les connaissances antérieures des apprenants dans ce domaine. Mais alors que selon la condition vidéo l'activation de ces connaissances s'est effectuée à partir des images, selon la condition audio, elle s'est faite à l'aide d'une présentation orale de la situation par un narrateur avant l'écoute du dialogue. C'est dire qu'il y a eu activation des connaissances antérieures selon les deux conditions.

Immédiatement après le traitement, il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes expérimentaux et l'effet du traitement ne se manifeste qu'après un certain délai (effet significatif intragroupe par rapport à intergroupe). L'explication que nous pouvons fournir est qu'après le traitement, l'évaluation correspond à ce qui est emmagasiné dans la mémoire immédiatement après l'apport langagier, alors que l'évaluation au post-test 2 correspond à ce qui est emmagasiné à plus long terme.

Nous croyons que les professeurs qui ont participé à l'expérimentation n'ont pas donné de renseignements sur le contenu de l'épreuve de vocabulaire entre le post-test 1 et le post-test 2. Les professeurs de l'Institut des langues secondes sont habitués aux expérimentations et connaissent l'importance des protocoles de recherche.

Comme les effets sont un peu plus grands pour le groupe expérimental avec traitement vidéo et pour les mots non familiers, nous pouvons supposer qu'un contexte plus riche en termes

d'indices linguistiques et extralinguistiques facilite l'inférence et par conséquent stimule l'apprentissage et la rétention particulièrement pour des mots non familiers au départ.

D'ailleurs, certaines études en lecture en L2 (voir, par exemple, Carrell, 1983) montrent que, contrairement aux apprenants de niveau élémentaire, les apprenants de niveau avancé ou en L1 sont davantage motivés pour l'apprentissage de mots tout à fait nouveaux au moment de la lecture. Il semble que la condition vidéo favorise, dans certains cas, ce comportement à l'oral même chez des sujets de niveau élémentaire.

Bien que la fixation de nouveaux concepts et leur activation s'effectuent davantage dans un contexte plus riche, nous devons admettre que, d'après nos résultats, les différences intergroupes sont statistiquement négligeables, mais que les différences intragroupes sont significatives. Les études en lecture en L2 (voir, par exemple, Saragi ***et al.***, 1978; Cohen ***et al.***, 1980; Adams, 1982) montrent comment les contextes ne sont pas égaux et qu'il faut certaines conditions pour faciliter l'inférence à partir du contexte.

Même si la traduction est très utilisée en L2 pour évaluer l'apprentissage (voir, par exemple, Gabbay ***et al.***, 1984; Bensoussan ***et al.***, 1984), c'est un instrument qui a ses limites. La tâche de traduction est plus complexe au niveau des processus mentaux que, par exemple, la reconnaissance. Elle exige la prise en compte, d'une part, du contexte dans lequel le mot est enchâssé et, d'autre part, de la forme du mot. Comme les phrases de l'épreuve de vocabulaire sont présentées oralement, la difficulté est encore plus grande. Mais la traduction à partir de l'écrit ne nous aurait pas permis d'évaluer, à l'oral, le gain d'apprentissage et le degré de rétention. La complexité de la tâche de traduction peut expliquer en partie les faibles résultats obtenus.

De plus, nous croyons que les faibles gains obtenus dans cette étude s'expliquent également par le laps de temps assez court dans lequel le traitement a été effectué (deux auditions ou deux visionnements d'environ 8 minutes chacun) précédé d'un prétest et suivi du post-test 1 à une heure d'intervalle.

Malgré ces justifications – type d'épreuve et de traitement, force nous est de constater que, dans l'ensemble les études en L1 et en L2 sur l'apprentissage du vocabulaire en contexte ne montrent pas de gains considérables.

5.3 LES ANALYSES COMPLÉMENTAIRES

L'analyse exploratoire que nous avons effectuée sur les mots pour connaître ceux où il y a eu apprentissage et rétention et dans quels contextes permet de dégager quelques pistes en termes d'indices contextuels favorisant ces différents processus.

Pour cette analyse, nous avons sélectionné les informations les plus pertinentes figurant au tableau 7 qui mettent en relief les mots pour lesquels il y a une différence significative dans l'apprentissage et la rétention; nous avons également sélectionné celles de l'appendice J qui présentent les indices contextuels linguistiques – externes et internes – et extralinguistiques de type paralinguistique.

Dans l'ensemble, les indices extralinguistiques de type non linguistiques oraux (par exemple, musique, bruit) et visuels (par exemple, image, signe, objet) n'ont pu être réellement pris en compte, étant donné la faible aide qu'ils apportent à l'inférence. Ainsi, à l'oral, le bruit de fond de la voiture et des essuie-glaces en marche ainsi que la musique ont plutôt distrait les sujets. Quant aux objets réels, ils ne se présentent que dans 3 mots sur une possibilité de 40 et n'ont pas été devinés. Par contre, les indices extralinguistiques de type paralinguistique oral (ton de la voix) et visuel (gestes, mouvements) ont aidé le groupe expérimental avec traitement vidéo à inférer 7 mots sur une possibilité de 9; dans le groupe expérimental avec traitement audio, les indices paralinguistiques oraux (par exemple, le ton de la voix) ont facilité l'inférence de 4 mots sur une possibilité de 5.

Cette combinaison d'informations est donnée au tableau 11.

TABLEAU 11

Relation entre les catégories des mots à gain d'apprentissage/rétention et les indices contextuels

Gain	Catégorie de mot	Groupe				Indice externe	Indice interne	PL	
		Traitement vidéo	Traitement audio	Témoin audio	Témoin			O	V
apprentissage	N: fam		discuter			équivalence	congénère	E	E
	N: fam		plaisir			valeur/avantage	congénère partiel	F	F
	V: fam		se forcer			description fonctionnelle	congénère	E	F
	V: non fam	s'énerver	s'énerver			valeur/avantage	nerve (racine latine)	M	E
	V: non fam	dépasser	dépasser			description fonctionnelle	congénère partiel	E	E
	N: non fam	plaque de glace				description fonctionnelle	congénère partiel	M	F
	N: non fam	pédale				description fonctionnelle	congénère	M	F
	V: non fam				se concentrer	cause/possibilité	congénère	E	F
rétention	V: non fam	ralentir				équivalence	lent (racine française)	E	E
	N: non fam	accélérateur				description fonctionnelle	congénère	M	M
	N: non fam	plaque de glace				description fonctionnelle	congénère partiel	M	M
	N: non fam			pédale		description fonctionnelle	congénère	M	F
	N: non fam	angle mort				cause/possibilité	–	E	E
	V: non fam			essayer		description fonctionnelle	–	F	F
	N: non fam			goût		description de l'état	–	F	M
apprentissage/ rétention	V: fam	discuter				équivalence	congénère	E	F
	N: fam		plaisir			valeur/avantage	congénère partiel	F	F
	V: non fam	ralentir				équivalence	lent (racine française)	E	E
	V: non fam	s'énerver				valeur/avantage	nerve (racine latine)	M	E
	V: non fam	surveiller				espace	congénère partiel	M	E
	N: non fam		accélérateur			description fonctionnelle	congénère	M	M
	V: non fam	dépasser				description fonctionnelle	congénère partiel	E	E
	N: non fam	plaque de glace				description fonctionnelle	congénère partiel	M	M
	N: non fam	pédale	pédale			description fonctionnelle	congénère	M	F
	N: non fam	angle mort				cause/possibilité	–	E	E
	V: non fam	se concentrer	se concentrer			cause/possibilité	congénère	E	F

LÉGENDE: PL = paralinguistique / O = oral / V = visuel / E = élevé / M = moyen / F = faible / N = non / V = verbe

Le gain dans l'apprentissage rapide (post-test 1 – prétest) semble davantage s'effectuer sur des mots non familiers pour le groupe expérimental avec traitement vidéo (k=4), alors que, pour le groupe expérimental avec traitement audio, ce gain est à la fois sur les mots familiers (k=3) et non familiers (k=2). L'explication tient peut-être au fait que des sujets de niveau élémentaire fort apprennent davantage, dans un contexte principalement linguistique, certains mots qu'ils ont probablement déjà entendus ou lus mais qui ne sont pas encore suffisamment automatisés pour être traduits lors de la première épreuve. Le contexte du traitement audio suffit alors pour permettre la traduction de certains mots au moment de la troisième épreuve. D'ailleurs, la majorité des 5 mots – «discuter», «plaisir», «se forcer», «s'énerver», «dépasser» – ont pu avoir déjà été entendus dans des situations différentes de celles du dialogue scénarisé puisque ces mots ont un sens assez général.

Les indices contextuels qui semblent dominer selon la condition audio sont internes et le gain s'effectue sur des congénères, des emprunts ou des mots à racine commune entre la L1 et la L2.

Pour sa part, le groupe expérimental avec traitement vidéo infère principalement des mots non familiers, et, dans 3 cas sur 4, ce sont des mots liés au domaine du vidéoclip; c'est le cas de «dépasser», «plaque de glace» et «pédale», alors que «s'énerver» a un sens plus général. Les indices paralinguistiques sont élevés dans le cas de «dépasser» et de «s'énerver». Pour «pédale», nous sommes en présence d'un emprunt. «Plaque de glace» a été inféré, bien que les indices extralinguistiques soient de niveau moyen en terme d'aide. L'explication tient peut-être au fait que plusieurs sujets ont associé le mot plaque utilisé dans le sens médical en anglais (pour les dents ou la peau) et l'ont transposé, dans le contexte du clip. En effet, à ce niveau en L2, comme le mot glace est connu, «plaque de glace» devient un congénère partiel. Dans l'ensemble, les sujets du groupe expérimental avec traitement vidéo semblent inférer davantage de mots nouveaux liés au domaine du clip et les indices facilitant l'inférence dans ce groupe sont à

la fois extralinguistiques et linguistiques (par exemple, en gain total, 8 mots sur 9 ont des indices internes comme congénère ou racine latine commune entre les deux langues).

Le groupe témoin sans traitement a enregistré un gain sur le mot «se concentrer» à cause de l'effet du prétest sur le post-test. L'explication tient probablement au fait que d'entendre une même épreuve à deux reprises peut activer, dans la mémoire à long terme, certains mots, surtout un congénère comme «se concentrer».

Le groupe expérimental avec traitement audio n'a rien retenu de nouveau, mais le groupe témoin avec traitement audio a retenu trois mots non familiers. L'un de ces 3 mots est le congénère «pédale»; quant aux deux autres, «essayer» et «goût», ce sont des termes assez généraux. Comme ce dernier groupe n'a pas subi le prétest, il est plus difficile d'interpréter les résultats, mais il se peut que certains de ces mots aient été connus des sujets au départ. De fait, nous constatons que la rétention ne s'est effectuée que dans les groupes expérimental vidéo et témoin avec traitement audio et pour des mots non familiers. Mais, alors que dans le cas de la condition vidéo il s'agit soit de congénères (accélérateur, plaque de glace), d'un mot qui a été présenté trois fois (angle mort) ou d'un mot à indice externe d'équivalence, dans le cas de la condition témoin audio, l'indice interne congénère ne se présente que dans un cas seulement; dans les deux autres cas, l'interprétation est plus difficile.

La différence la plus significative a été obtenue au niveau du facteur résultats à l'épreuve de vocabulaire – intragroupe – en comparant les résultats entre le post-test 2 et le prétest; ces résultats combinent l'apprentissage et la rétention.

Le gain total est plus élevé dans le groupe expérimental avec traitement vidéo (1 mot familier; 8 mots non familiers) que dans le groupe expérimental avec traitement audio (1 mot familier; 3 mots non familiers).

Dans le groupe expérimental avec traitement vidéo, la différence significative observée sur les cinq mots non familiers en apprentissage a été maintenue en gain total. Les mots familiers «discuter», «ralentir» et «plaisir» ainsi que les mots non familiers «ralentir», «surveiller», «angle mort» et «se concentrer» n'ont pas montré de différence significative en apprentissage rapide, mais il en ont montré une en gain total.

Dans le groupe expérimental avec traitement audio, au niveau de l'apprentissage des mots familiers, il existe une différence significative dans le mot «discuter», alors que seul le groupe expérimental avec traitement vidéo a révélé une différence significative pour ce mot au niveau du gain total. Le groupe expérimental avec traitement audio a montré une différence significative pour le mot familier «plaisir» en apprentissage rapide et ce dernier l'a conservée au niveau du gain total. Il existe une différence significative pour les mots familiers «se forcer» et «discuter» en apprentissage rapide mais elle a été perdue au niveau du gain total.

L'explication tient peut-être à ce que dans un contexte principalement linguistique — pour le groupe expérimental audio, les indices internes semblent se manifester davantage. Les études sur les congénères en lecture de Hammer et Glauque (1989) et en lecture et à l'oral de Browne (1982) montrent l'importance de cet indice interne en L2. C'est le cas de l'emprunt «plaisir» et des congénères qui correspondent aux 4 mots où il y a gain total. Pour le groupe expérimental vidéo, les indices extralinguistiques de type paralinguistiques semblent aussi importants que l'indice congénère et ils semblent s'associer pour qu'il y ait inférence; c'est particulièrement vrai pour des mots non familiers liés à la situation du script; c'est le cas de 7 mots sur 8. Le mot «discuter» est le seul mot qui possède un sens plus général.

Un autre aspect qui ressort du tableau 11, est la proportion de noms et de verbes. Comme l'épreuve de vocabulaire a été conçue selon la proportion 60% de noms et 40% de verbes, nous pouvons affirmer que dans cette étude, le gain d'apprentissage rapide est plus grand dans le groupe expérimental avec traitement audio, pour les

verbes (k=4) que pour les noms (k=1) et, dans le groupe expérimental avec traitement vidéo, à la fois pour les noms (k=2) et les verbes (k=2). Le degré de rétention porte à la fois sur des noms (k=3) et sur des verbes (k=1) dans le groupe expérimental avec traitement vidéo et sur deux noms et un verbe dans le groupe témoin avec traitement audio. Le gain total est plus élevé dans le groupe expérimental avec traitement vidéo, pour les verbes (k=6) que pour les noms (k=3); dans le groupe expérimental avec traitement audio, pour les noms (k=3) que pour les verbes (k=1).

Dans l'ensemble, le gain total semble s'associer davantage, pour les verbes, aux indices extralinguistiques et linguistiques internes et, pour les noms, aux indices linguistiques internes.

Alors que les résultats des études de Sternberg et Powell (1983a) et de Sternberg (1987) montrent que huit indices contextuels externes permettent de prédire l'inférence des mots nouveaux, notre étude n'en a mis en évidence qu'un seul; l'équivalence qui décrit le sens du mot, son synonyme ou son antonyme. Nous le rencontrons comme indice de mots-cibles de l'épreuve à deux reprises et, dans les deux cas, il y a eu inférence du mot. Le petit nombre d'occurrences de mots appris classés à partir des autres catégories d'indices externes ne permet pas de généralisation.

Dans les écrits sur le domaine (voir, par exemple, Schatz ***et al.***, 1986) le concept de redondance est important pour l'inférence et s'associe à l'équivalence. Parmi les mots cibles de l'épreuve, les deux mots possédant l'indice d'équivalence — «discuter», «ralentir» — ont été inférés. Dans «discuter», il y a l'indice interne congénère, tandis que dans «ralentir», les indices extralinguistiques de type paralinguistique fournissent une aide élevée.

Alors que Sternberg et Powell (1983a) considèrent que 7 variables médiatrices permettent de prédire l'inférence, nos résultats montrent que deux variables médiatrices sont importantes: le nombre d'occurrences et la variabilité. Même si peu de mots du dialogue scénarisé sont présentés plus d'une fois, nous pensons que l'inférence d'un mot comme «angle mort» dans le groupe expéri-

mental avec traitement vidéo ne peut s'expliquer que par la combinaison des trois présentations dans un même contexte (sans variabilité) et des indices paralinguistiques élevés. Nous rejoignons ainsi les résultats des études en L1 (voir, par exemple, Jenkins ***et al.***, 1984) et en L2 (voir, par exemple, Saragi ***et al.***, 1978; Gabbay et Mirensky, 1984) sur l'importance d'un certain nombre de présentations pour l'apprentissage.

Nos résultats rejoignent aussi ceux de Carnine et collaborateurs (1984), pour qui la catégorie d'indices la plus pertinente est celle du synonyme et du contraste et la variable la plus significative est l'aide due à la proximité de l'indice contextuel par rapport au mot cible. Selon l'appendice J, les deux mots à indices contextuels externes d'équivalence ont des indices à proximité du mot. Dans le cas des autres mots pour lesquels il y a gain, la majorité ont des indices à proximité du mot cible. L'exception est «accélérateur», mais le fait que ce soit un congénère suffit peut-être à l'inférence lexicale.

Nos résultats rejoignent également ceux de Schatz et Baldwin (1986) en L1 en lecture. Pour ces auteurs, le contexte naturel ne facilite l'inférence des mots inconnus qu'en certaines occasions (par exemple, quand il y a redondance), mais crée souvent de la confusion.

Les études sur les indices contextuels s'entendent sur le fait que l'apprentissage en contexte est un processus lent et que les indices ne sont pas égaux en ce qui a trait à l'inférence. Ainsi, en L1, des sujets très scolarisés n'arrivent pas toujours à inférer tous les mots cibles de textes de revues à partir du contexte alors qu'ils ont les connaissances antérieures (voir, par exemple, Ames 1966). Dans leur étude sur les contextes naturels, Beck et collaboratrices (1983) montrent que des sujets scolarisés n'ont pas réussi à inférer tous les mots, même dans des contextes directifs. L'explication de ces auteures est que les contextes ne sont pas d'égale efficacité pour augmenter le vocabulaire.

De même, l'étude de Daneman et collaborateur (1986) montre, qu'en lecture en L1, les étudiants de premier cycle universitaire éprouvent de la difficulté à saisir le sens exact de certains mots cibles, même en contexte riche. Le processus ne peut être que plus ardu pour l'apprenant de la L2 qui connaît encore moins bien la langue cible.

Nos résultats rejoignent, d'une certaine façon, ceux de Jenkins et collaborateurs (1984) en lecture en L1, qui expliquent que les élèves doués acquièrent certains mots à partir du contexte, même sans directive explicite par rapport aux mots non familiers; mais, en général, cette habileté ne s'acquiert ni facilement ni pour une grande quantité de mots, lesquels ont besoin d'indices contextuels riches. Ce point de vue est partagé par Daneman et Green (1986), Wysocki et Jenkins (1987).

Par ailleurs, l'étude de Gabbay et Mirensky (1984) en lecture en L2 montre que pour des universitaires de niveau élémentaire en L2, le contexte fausse souvent l'anticipation et, par le fait même, nuit à la compréhension des mots non familiers; dans d'autres cas, le contexte peut être complètement négligé.

En somme, tous les contextes naturels ne sont pas d'égale efficacité pour l'inférence, même pour des publics très scolarisés; d'ailleurs, l'apprenant doit souvent s'entraîner longuement à inférer à partir du contexte.

De même, l'inférence à partir des indices internes est un processus lent qui appelle souvent un apprentissage systématique. Ainsi, en L1, l'habileté à la décomposition morphologique a été examinée dans plusieurs études (voir, par exemple, Frey ***et al.***, 1982; McKeown, 1984; Kaye ***et al.***, 1987). Selon ces chercheurs, la maturité langagière et l'intelligence sont des facteurs à prendre en compte. L'étude de Wysocki et Jenkins (1987) recommande un entraînement à l'utilisation de l'information contextuelle et morphologique.

Dans notre étude, les sujets, universitaires anglophones de niveau élémentaire faible, ont une certaine expérience de la langue cible et ont pu, dans quelques cas, inférer à partir du contexte

externe (principalement le groupe expérimental avec traitement vidéo) et interne (principalement le groupe expérimental avec traitement audio). Ainsi, certains mots ont pu être inférés à cause des indices paralinguistiques et, dans la majorité des cas, à cause des indices internes et ce, principalement dans le groupe expérimental avec traitement vidéo; certains mots ont pu être inférés à cause uniquement des indices internes congénères et ce, principalement dans le groupe expérimental avec traitement audio.

Le faible gain obtenu s'explique peut-être par le fait que le traitement a été rapide et que les étudiants n'ont pas eu d'entraînement spécifique à ce genre d'habileté. Pourtant ces résultats rejoignent la majorité des études en L1 et en L2 sur l'apprentissage lexical en contexte.

Alors que Sternberg (1987) considère que les indices contextuels externes sont plus importants que les indices internes, nos résultats montrent que dans la condition audio, les indices internes sont très importants et que, dans la condition vidéo, cette catégorie d'indices s'associe à des indices extralinguistiques.

Nous rejoignons le point de vue de Hammer et Glauque (1989), selon lequel c'est la fréquence de contact avec les congénères qui contribue à augmenter le transfert entre les mots pairés de la L1 à la L2. De plus, Hammer et Glauque (1989) et Morissey (1981) soulignent l'importance de la connaissance de la L1 pour l'utilisation des congénères en L2.

Dans notre étude, les sujets sont au premier cycle universitaire dans les Facultés des sciences sociales et des arts, des départements d'Éducation physique et de Kinanthropologie. Nous croyons que leur connaissance de l'anglais et leur expérience du français (des cours au secondaire ou l'équivalent des préalables exigés à l'Institut des langues secondes, soit 108 heures de cours) peuvent expliquer que, malgré l'absence d'un entraînement spécifique aux congénères, certains mots cibles ont pu être inférés du fait que la ressemblance entre les deux langues a été perçue ou reconnue. Ils ont, en fait, utilisé la

stratégie d'apprentissage du transfert qui consiste à utiliser ce qui est connu au sujet de la langue pour aider à la compréhension et à l'apprentissage.

En lecture en L2, l'étude de Bensoussan et Laufer (1984) montre que peu d'élèves peuvent deviner des mots nouveaux et que l'inférence se fait davantage à partir des idées préconçues sur le mot en question qu'à partir des indices fournis par le contexte; cette stratégie ne donne pas souvent de résultats heureux. L'absence de réponse est, selon les auteures précitées, une stratégie beaucoup plus commune que le devinement. Walter (1983) arrive à des résultats semblables.

Nos résultats montrent également que l'inférence à partir du contexte n'est pas un processus simple. D'ailleurs, nous n'avons qu'à examiner, dans le tableau 9, la séquence 022 (aucun essai de devinement au prétest et inférence réussie aux deux post-tests) pour les mots non familiers. Cette séquence ne se présente que 4 fois pour 3 sujets dans le groupe expérimental avec traitement vidéo et 5 fois pour un sujet dans le groupe expérimental avec traitement audio. L'examen de la séquence 122 (mauvais devinement au prétest et inférence réussie aux deux post-tests) pour la catégorie des mots non familiers montre que celle-ci ne se présente deux fois que pour 3 sujets dans le groupe expérimental avec traitement vidéo et une fois dans le groupe expérimental avec traitement audio.

Malgré le fait que le groupe expérimental avec traitement vidéo ait bénéficié d'un contexte plus riche au niveau extralinguistique, notre étude n'a pas fourni de différences significatives entre les groupes expérimentaux – vidéo, audio – en ce qui a trait aux séquences de réponses. Il est évident que le fait que le nombre de sujets ait été restreint – vidéo (n=29), audio (n=32) – est un facteur à considérer. Nous pouvons malgré tout affirmer que comme les résultats obtenus à l'écrit en L1 et en L2, l'apprentissage du vocabulaire en contexte à l'oral est un processus difficile à acquérir même dans un contexte extralinguistique où il y a utilisation de la vidéo. Évidemment même si l'on sait qu'en L2 l'apprentissage à partir de l'oral est un proces-

sus plus complexe que l'écrit, d'autres facteurs sont à prendre en compte; par exemple, les connaissances antérieures, le type de texte et la significativité des images.

À la difficulté d'inférence à partir du contexte s'est ajouté dans notre étude le fait que d'une part, nos étudiants n'aient pas fait antérieurement d'apprentissage spécifique sur l'utilisation des indices contextuels linguistiques et extralinguistiques et que le dialogue scénarisé oral présentait souvent, des mots qui ne sont pas liés à la situation de base du dialogue scénarisé.

Même si le clip a été conçu pour l'apprentissage de la L2 au niveau secondaire, le dialogue, écrit par un scénariste, peut se qualifier de réaliste et est souvent difficile à comprendre pour un apprenant de L2 de niveau élémentaire faible. Le contexte s'avère donc souvent distrayant plutôt qu'aidant.

L'analyse de la corrélation entre la compréhension générale (test de classement, test de niveau FLS 1502) et l'épreuve de vocabulaire a fourni des corrélations significatives, mais peu élevées. La corrélation un peu plus élevée entre le test de classement et l'épreuve de vocabulaire par rapport au test de niveau peut s'expliquer par le fait que le test de niveau est administré à la fin du cours précédant le FLS 1701, soit le FLS 1502, et que ces deux cours sont séparés par un intervalle où des changements peuvent se produire dans l'apprentissage de la langue. Ce délai peut expliquer la légère différence dans la corrélation entre les deux tests de compréhension générale (test de classement, test de niveau FLS 1502) et l'épreuve de vocabulaire. De plus, la corrélation plus élevée entre la compréhension générale et les mots familiers de l'épreuve de vocabulaire s'explique, en particulier dans le cas du prétest, par le fait qu'il s'agit d'une évaluation des connaissances antérieures du sujet. Dans les autres cas, la variable traitement intervient d'une façon ou d'une autre.

La corrélation aurait été plus élevée si d'une part, nous avions comparé des groupes hétérogènes (par exemple, de diffé-

rents niveaux) et si, d'autre part, nous avions évalué la compréhension générale du dialogue scénarisé par rapport à l'épreuve de vocabulaire.

En somme, notre étude s'inscrit dans le paradigme de la théorie de Sternberg et Powell (1983a) et Sternberg (1987), qui situent l'apprentissage du vocabulaire dans une théorie de la compréhension verbale.

Il ressort des résultats obtenus dans la présente étude que certaines conditions favorisent l'apprentissage et la rétention du vocabulaire en contexte. Par ailleurs, nous voulons mettre en évidence les limites d'une recherche de ce genre afin de fournir des suggestions pour des recherches futures dans ce domaine.

Chapitre VI

La conclusion

6.1 L'ÉTUDE DE L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE: RÉSUMÉ ET DISCUSSION

À partir de l'hypothèse de recherche selon laquelle le gain d'apprentissage est facilité par un contexte riche, d'une part à cause de la bande vidéo qui simule la situation en face à face et d'autre part, du fait que les sujets de notre étude ont certaines connaissances antérieures par rapport à la situation du vidéo et par rapport au contenu linguistique, nos résultats montrent un faible gain intragroupe – entre les résultats aux trois moments de l'épreuve – par rapport à un gain intergroupe – entre les groupes – et ce, à la fois selon les conditions audio et vidéo.

Malgré un apport langagier réduit (deux présentations du vidéoclip «Le permis de conduire» d'une durée approximative de 8 minutes), il se dégage une différence statistiquement significative entre les résultats aux divers moments de l'épreuve de vocabulaire. Le gain en apprentissage rapide (post-test 1 – prétest) entre les groupes expérimentaux – vidéo, audio – est équivalent, mais, en ce qui concerne le gain total (post-test 2 – prétest), il est un peu moins élevé dans le groupe expérimental avec traitement audio (k=4) par rapport au groupe expérimental avec traitement vidéo (k=9); le degré de rétention (post-test 2 – post-test 1) se manifeste dans le groupe expérimental vidéo (k=4) et dans le groupe témoin avec traitement audio (k=3) mais pas dans le groupe expérimental audio.

Par ailleurs, le gain se manifeste différemment entre les deux groupes expérimentaux. Dans le groupe expérimental avec traitement vidéo, il est davantage concentré, en apprentissage rapide, en

rétention et en gain total, sur des mots non familiers liés directement à la situation du dialogue scénarisé; ces mots ont des indices extralinguistiques saillants associés à des indices internes de type congénère et racine commune entre les deux langues.

L'explication que nous pouvons fournir est que la combinaison des indices linguistiques et extralinguistiques favorisent principalement l'inférence pour des mots non familiers au départ; cette catégorie de mots correspond à ceux qui, dans l'ensemble, n'étaient pas connus des sujets avant le traitement. Par l'association du nouvel apport langagier aux connaissances antérieures, le visuel favorise l'apprentissage et la rétention. Comme la majorité des mots pour lesquels il y a eu gain sont apparentés à la situation du document, nous pouvons déduire que les indices extralinguistiques saillants (au niveau du référent) associés à des indices linguistiques internes jouent un rôle décisif dans l'inférence lexicale. De plus, selon cette étude, le seul indice linguistique – contexte externe – de la typologie de Sternberg et Powell (1983a), qui prévoit l'inférence lexicale est, pour les groupes expérimentaux, l'équivalence correspondant à la définition du mot, à son synonyme ou à son antonyme.

Dans le groupe expérimental avec traitement audio, le gain en apprentissage rapide et en gain total concernent davantage des mots familiers (catégorie de mots fréquents et dans l'ensemble connus au prétest) ainsi que des mots non familiers assez généraux et moins liés à la situation du dialogue scénarisé. Il n'y a pas eu de rétention (post-test 1 – prétest) selon cette condition.

Il y a lieu de croire que le contexte audio suffit pour favoriser l'inférence de mots familiers – qui avaient probablement déjà été entendus auparavant – ou des mots non familiers qui ont un sens général; le contexte principalement linguistique du média audio suffit alors à l'inférence.

Or, l'indice contextuel apparemment le plus propice à l'inférence, dans ce groupe, est l'apparentement du mot cible à l'anglais: congénères et racines communes entre la L1 et la L2.

À défaut de différences significatives entre les deux groupes expérimentaux, nous pouvons tout de même conclure que les stratégies d'apprentissage des sujets ne sont pas les mêmes et dépendent des indices disponibles. Ainsi, quand le visuel est disponible, il semble que l'attention soit portée à la fois sur les indices purement linguistiques et sur la coïncidence linguistique avec le visuel, ce qui permet l'inférence pour des mots non familiers au départ. Quand seul l'auditif est disponible, certains indices linguistiques internes (par exemple, les congénères et les racines communes) facilitent l'inférence de mots plus généraux et moins liés au document.

Le faible gain obtenu dans le cadre de cette étude rejoint les résultats de la majorité des études en L1 et en L2 sur l'apprentissage du vocabulaire en contexte. Il a été constaté qu'en L1, même en contexte écrit riche, l'inférence de mots non familiers est difficile (voir, par exemple, Daneman ***et al.***, 1986; Schatz ***et al.***, 1986). Plusieurs chercheurs proposent des contextes riches mais en tenant compte de certains facteurs: la répétition, la proximité des indices contextuels par rapport aux mots à inférer (voir, par exemple, Jenkins ***et al.***, 1984; Carnine ***et al.***, 1984). Par ailleurs, à l'écrit en L2, l'inférence n'est jamais la stratégie privilégiée par les apprenants (voir, par exemple, Walker 1983; Bensoussan ***et al.***, 1984).

Ainsi est infirmée notre hypothèse de recherche, à savoir que l'apprentissage du vocabulaire et la rétention sont facilités en condition vidéo, laquelle offre à la fois des indices contextuels linguistiques et extralinguistiques. Toutefois, le groupe expérimental avec traitement vidéo a enregistré un niveau d'inférence un peu plus élevé en gain total par rapport au groupe expérimental audio. En outre, les mots sont appris et retenus si les indices extralinguistiques sont saillants, très significatifs et si des indices linguistiques internes sont associés. Par ailleurs, la richesse du contexte linguistique en mots apparentés et le nombre de présentations des mots cibles peuvent favoriser l'inférence.

Nous rejoignons le point de vue de Sternberg et Powell (1983a) et de Sternberg (1987), dont les études sur les indices

contextuels prévoient l'apprentissage lexical et indiquent que certains concepts verbaux sont plus faciles à apprendre que d'autres et que les mêmes éléments contextuels ou d'autres similaires facilitent ou empêchent l'apprentissage, le rappel et le transfert dans de nouvelles situations.

Dans le cadre de la présente étude, il n'a pas été possible de tenir compte des différences individuelles; il aurait fallu une méthode de recherche de type qualitatif. Cependant nos résultats peuvent s'expliquer à partir du point de vue des chercheurs précités selon lesquels les différences individuelles tiennent largement à l'habileté à utiliser un contexte et à l'attention portée aux indices contextuels nuisibles à l'apprentissage.

Comme nous avons obtenu une corrélation statistique entre la compréhension générale et l'apprentissage du vocabulaire, notre étude s'inscrit dans la théorie de la décontextualisation de van Daalen-Kapteijns et Elshout-Mohn (1981), ainsi que dans celle de Sternberg et Powell (1983a). Selon ces chercheurs, les connaissances dans un contexte spécifique supposent la compréhension, c'est-à-dire le passage du concret à l'abstrait; les composantes de significations s'utilisent alors séparément. L'apprentissage implique de donner un nouveau sens à un mot connu en fonction du contexte ou d'utiliser un mot familier pour rendre une phrase significative.

Dans le cadre de la présente étude, le processus de la décontextualisation ne s'est manifesté que dans certaines conditions: lorsque les contextes étaient suffisamment riches pour ne pas égarer l'apprenant. Ainsi, le groupe expérimental avec traitement vidéo a inféré en gain total (post-test 2 – prétest) 9 mots (16,4%); dans le groupe expérimental avec traitement audio l'inférence a été sur 4 mots (9,52%).

Bien que les sujets de notre étude aient atteint une certaine maturité langagière en L1, nous croyons qu'ils n'ont pu transférer aisément leurs stratégies d'inférence en L2 (voir, par exemple, Carrel, 1983; Walker, 1983) sauf celles liées aux indices internes du mot et celles liées aux indices extralinguistiques saillants du vidéoclip.

Sur le plan des implications pratiques, nous suggérons donc un entrainement spécifique à l'utilisation des indices contextuels pour en arriver à effectuer de bonnes inférences; ce point de vue est partagé dans l'étude sur les adultes très scolarisés de Ames (1966) et celle de Beck et collaboratrices (1983) en L1. De plus, comme l'apprentissage et la rétention en condition vidéo ne concernent que des mots liés à la situation du document – ce qui facilite l'activation des connaissances antérieures, nous suggérons la création, pour des étudiants de niveau élémentaire en L2, de bandes magnétoscopiques où, premièrement, les référents visuels seraient riches et saillants, où deuxièmement, les situations seraient claires et où, troisièmement, il y aurait redondance (par exemple, plusieurs présentations de mots, de synonymes, de définitions, d'antonymes) et un certain nombre de mots apparentés entre les deux langues. À l'instar des émissions de télévision pour enfants qui s'inspirent du mode d'interaction entre la mère et l'enfant (voir, par exemple, Rice, 1984), les documents conçus pour l'enseignement de la L2 au niveau élémentaire pourraient tenir compte des modes d'interaction entre les apprenants et les locuteurs natifs. Sans revenir à l'époque des textes «construits» des méthodes SGAV, nous croyons que, tout en respectant l'authenticité linguistique et situationnelle, les documents ne doivent pas être truffés de trop de difficultés en termes de débit, d'accent, de vocabulaire, d'interactions verbales entre les personnages, etc.

En fait, nous favorisons la prise en compte de certains paramètres dans l'élaboration de textes oraux pour une clientèle de niveau élémentaire en L2:

- la fréquence – présenter des mots importants plusieurs fois;
- la variabilité – ne pas trop varier les sens des mots nouveaux présentés;
- la proximité – fournir des contextes significatifs à proximité des mots cibles;
- la redondance – présenter des mots nouveaux avec leurs définitions, leurs synonymes ou leurs antonymes;
- la parenté – utiliser des congénères, des mots à racine commune à la L1 et à la L2 et des emprunts.

Nos paramètres recoupent assez bien ceux des études sur l'apprentissage du vocabulaire en L1 à l'écrit ou à l'oral (pour les émissions de télévision pour enfants) et en L2 à l'écrit; nous devons composer avec la rareté des études sur l'apprentissage du vocabulaire en contexte à l'oral en L2.

La présente recherche comporte des limites qu'il convient de rappeler. De type quasi-expérimental, elle se borne à examiner l'apprentissage et la rétention du vocabulaire en contexte dans les conditions audio et vidéo pour des classes intactes de niveau élémentaire fort de l'Université d'Ottawa.

Nous croyons que l'échantillon de cette recherche, quoique petit (n=119), est représentatif de la population des cours FLS 1701 de l'Institut des langues secondes et que les résultats obtenus sont valables pour un public universitaire de niveau élémentaire en L2.

De plus, nous pensons que malgré le fait que le document utilisé dans le cadre de cette étude, ait été conçu pour l'enseignement de la L2, il a toutes les caractéristiques de l'authenticité en termes de situations et de langue. Toutefois, pour des étudiants de niveau élémentaire en français, la situation et les interactions verbales étaient assez ambiguës et la compréhension assez difficile, particulièrement sur le plan du vocabulaire.

Enfin, comme le court dialogue scénarisé de l'étude n'a été écouté que deux fois, nous pouvons considérer que l'apport langagier du traitement a été restreint.

En somme, le niveau des apprenants, l'absence d'entrainement spécifique à l'utilisation du contexte pour inférer, la durée réduite de l'apport langagier et la complexité du dialogue scénarisé expliquent en partie les faibles gains obtenus en apprentissage et en rétention dans le cadre de la présente étude. Pourtant, nos résultats rejoignent la majorité des études en L1 et en L2 sur l'apprentissage du vocabulaire en contexte.

Nos résultats nous ont tout de même permis de dégager certaines différences entre les conditions vidéo et audio pour l'apprentissage et la rétention du vocabulaire à l'oral en L2. Nous avons également dégagé quelques paramètres à prendre en compte dans la création de textes audio ou vidéo pour l'enseignement de la L2 au niveau élémentaire.

6.2 LES SUGGESTIONS POUR LES RECHERCHES À VENIR

Nos résultats concernant l'apprentissage et la rétention du vocabulaire à l'oral en L2 ouvrent des pistes pour d'autres recherches. Dans le cadre de la présente étude – de type exploratoire – nous avons évalué quantitativement le gain d'apprentissage et le degré de rétention du vocabulaire chez des sujets anglophones de niveau élémentaire en français langue seconde à partir d'un court dialogue scénarisé.

À notre avis, il serait intéressant de comparer l'apprentissage et la rétention, chez des sujets de différents niveaux en L2 en considérant différents documents oraux évalués selon des indices contextuels et des variables.

À l'ère de la pédagogie du processus, une recherche qualitative permettrait de comparer les stratégies d'inférence utilisées par les apprenants selon différentes conditions d'écoute – audio et vidéo – compte tenu de certains facteurs individuels: le niveau en L2, la langue maternelle, la ou les autres langues connues, la motivation, etc. Une recherche qualitative permettrait également d'intégrer certaines variables médiatrices de la typologie de Sternberg et Powell (1983a) telles que la densité, l'importance du mot et les connaissances antérieures – qui ne pouvaient que difficilement être prises en compte dans une recherche quantitative – afin de mieux connaître les contraintes à considérer dans le processus d'apprentissage.

Un autre aspect à étudier serait la comparaison entre des groupes entraînés à l'inférence à partir des indices contextuels et des groupes non entraînés, en fonction à la fois des stratégies utilisées dans l'un ou l'autre des cas et des variables individuelles.

Une meilleure connaissance des stratégies d'inférence efficaces à l'oral déboucherait certainement, d'une part, sur une amélioration des stratégies d'enseignement des professeurs, telles la combinaison d'une démarche explicite et implicite et, d'autre part, sur une plus grande prise en compte de certains processus chez l'élaborateur de matériel didactique.

Enfin, il vaudrait la peine de comparer, entre des groupes débutants et intermédiaires, le gain d'apprentissage et de rétention à partir de documents oraux qui tiennent compte des paramètres suggérés dans cette étude par rapport à des documents oraux authentiques utilisés habituellement en L2. Ces documents oraux authentiques pourraient très bien être utilisés tels quels aux niveaux intermédiaire et avancé, principalement quand les apprenants ont développé des stratégies de devinement leur permettant de devenir plus autonome dans leur apprentissage. Mais la difficulté d'utilisation des documents authentiques oraux réside principalement au niveau élémentaire.

Comme les résultats montrent des différences dans les mots inférés selon la condition d'écoute, nous croyons qu'un approfondissement des stratégies d'inférence à l'oral en fonction des contextes linguistique et extralinguistique permettrait d'améliorer l'entraînement aux stratégies efficaces – phase nécessaire pour la majorité des apprenants de niveau élémentaire. À notre avis, dans l'élaboration des textes oraux, il faudrait tenir compte, chez les apprenants de ce niveau, des contextes linguistiques et extralinguistiques propices à l'apprentissage.

Bibliographie

ADAMS, S.J. (1982). Scripts and the recognition of unfamiliar vocabulary: Enhancing SL reading skills. *Modern Language Journal, 66*, 155-159.

AMES, W.S. (1966). The development of a classification scheme of contextual aids. *Reading Research Quarterly, 11*, (No.1), 57-82.

ANDERSON, J. (1985). *Cognitive psychology and its implications*. N.Y.: Freeman and Co.

ARTLEY, A.S. (1943). Teaching word meaning through context. *Elementary English Review, 20*, 73-76.

AUSTIN, J.L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: University Press.

BARTLETT, F.C.. (1932). *Remembering*. Cambridge: University Press.

BATTRO, A.M. (1966). *Dictionnaire d'épistémologie génétique*. Paris: P.U.F.

BECK, I.L.,McKEOWN, M.G., McCASLIN, E.S. (1983). Vocabulary development: All contexts are not created equal. *The Elementary School Journal, 83*, (No.3), 177-181.

BENEDICT, H. (1977). Early lexical development: Comprehension and production. *Journal of Child Language, 6*, (No.2), 183-200.

BENSOUSSAN, M., LAUFER, B. (1984). Lexical guessing in context in EFL reading comprehension. *Journal Research in Reading, 7*, (No.1), 15-31.

BRANSFORD, J.D., JOHNSON, M.K. (1972). Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 11*, 717-726.

BRANSFORD, J.D., JOHNSON, M.K. (1973). Considerations of some problems of comprehension, *in*, W.G. Chase (ed.): *Visual Information* (pp. 383-438). N.Y.: Academic Press.

BROWN, G. (1978). Understanding spoken language. *TESOL Quarterly, 12*, (No.3), 271-283.

BROWNE, R.L. (1982). *Aural and visual recognition of cognates and their implications for the teaching of cognate languages*, thèse de doctorat en Arts et Sciences, Harvard University.

CAMPBELL, D. T., STANLEY, J. C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Boston, Houghton Mufflin Co.

CAREY, S., BARTLETT, E. (1978). Acquiring a single new word. Stanford, *Papers and Reports on Child Language Development, 15*, 17-29.

CARNINE, D., KAMEENUI, E.J., COYLE, G. (1984). Utilization of contextual information in determining the meaning of unfamiliar words. *Reading Research Quarterly, 19*, (No. 2), 188-204.

CARRELL, P.L. (1983). Three components of background knowledge in reading comprehension. *Language Learning, 33*, (No.2), 183-207.

CARRELL, P.L. (1984). Evidence of a formal schema in second language comprehension. *Language Learning, 34*, (No.2), 87-112.

CARTER, R. (1987). Vocabulary and second/foreign language teaching. *Language Teaching, January*, 3-16.

CARTON, A.S. (1966). *The "Method of Inference" in foreign language study*. Mimeo. New York: Division of Teacher Education of the City University of New York.

CARTON, A.S. (1971). Inferencing a processing using and learning language. *In* P. Pimsleur, T. Quinn (ed.): *The psychology of second language learning* (pp. 45-58). Cambridge: University Press.

CHAMOT, A.U., KÜPPER, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals, 22*, (No.1), 13-24.

CLARK, H.H., CARLSON, T.B. (1981). Context for comprehension. *In*, J. Long, A. Baddeley (eds.): *Attention and performance IX*, (pp. 313-330), Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publ.

COHEN, A.D., APHEK, E.A. (1980). Retention of second language vocabulary over time: Investigating the role of mnemonic associations. *System, 8*, 221-235.

CORDER, P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL, 5*, 61-70.

COSTE, D., COURTILLON, J., FERENCZI, V., MARTIN-BALTAR, M., PAPO, E., ROULET, E. (1976). *Un niveau-seuil*. Clamecy: Conseil de l'Europe.

COSTE, D., GALISSON, R. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.

CRAIS, E.R. (1987). *Fast mapping of novel words in oral story contexts*. Thèse de doctorat, University of Wisconsin-Madison.

DANEMAN, M., GREEN, I. (1986). Individual differences in comprehending and producing words in context. *Journal of Memory and Language, 25*, (No.1), 1-18.

d'ANGLEJAN, A., PAINCHAUD, G., RENAUD, C. (1986). Beyond the language classroom: A study of communicative abilities in adult immigrants following intensive instruction. *TESOL Quarterly, 20*, (No.2), 185-207.

DAVIS, F.B. (1942). Two new measures of reading ability. *Journal of Educational Psychology, 33*, 365-372.

DAVIS, F.B. (1944). Fundamental factors of comprehension in reading. *Psychometrika, 9*, 185-197.

DEIGHTON, L. (1959). *Vocabulary development in the classroom*. New York: Teacher's College Bureau of Publications.

DERWING, B.L., BAKER, W.J. (1977). The psychological basis for morphological rules, *in* J. Macnamara (ed.): *Language learning and thought* (pp. 85-110). New York: Academic Press.

DICKINSON, D.K. (1984). First impressions: Children's knowledge of words gained from a single exposure. *Applied Psycholinguistics, 5*, 359-373.

DOOLAGHAN, C. (1985). Child meets word: «Fast Mapping» in preschool children. *Journal of Speech and Hearing Research, 28*, (No.3), 449-454.

DOOLING, D.J., LACHMAN, R. (1971). Effects of comprehension on retention of prose. *Journal of Experimental Psychology, 88*, (No.2), 216-222.

DUQUETTE, L. (1989). Les habiletés réceptives: situation actuelle et perspectives pédagogiques. *In* R. LEBLANC, J. COMPAIN, L. DUQUETTE, H. SEGUIN (réd.): *L'enseignement des langues secondes aux adultes: Recherches et pratiques* (pp. 25-42). Ottawa: Presses de l'université d'Ottawa.

FAERCH, C., KASPER, G. (1986). The role of comprehension in second language learning. *Applied Linguistics, 7*, (No.3), 257-274.

FANSELOW, J.F. (1987). *Breaking rules: Generating and exploring alternatives in language teaching*. New York: Longman.

FREY, P., BARON, J. (1982). Individual differences in acquisition of derivational morphology. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 21*, (No.3), 282-295.

GABBAY, A., MIRENSKY, D. (1984). Cognitive processes of vocabulary recognition. *Reports-Research Technical* (143), Ed 250908.

GALISSON, R. (1979). *Lexicologie et enseignement des langues: essais méthodologiques*. Paris, Hachette.

GALISSON, R. (1980). Compétence communicative et acquisition des vocabulaires. *Bulletin CILA, 32*, 26-59.

GAONAC'H, D. (1987). *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Coll. LAL, Paris: Crédif-Hatier.

GARDNER, R. (1984). Discourse analysis: Implication for language teaching, with particular reference to casual conversation. *Language Teaching, April*, 102-117.

GERMAIN, C. (1970). *La notion de situation en linguistique et son utilisation pour la construction de l'image dans l'enseignement des langues.* Thèse de doctorat de troisième cycle en lettres et sciences humaines, Université d'Aix-Marseille.

GIPE, J.P. (1980). Use of a relevant context helps kids learning new word meanings. *The Reading Teacher*, 33, (No.4), 398-402.

GRAY, W., HOLMES, F. (1938). *The development of meaning vocabularies in reading* (no.6). Chicago: University of Chicago, Publ. of Lab Schools.

GRINSTEAD, W.J. (1915). Communications and discussions. An experiment in the learning of foreign words. *Journal of Educational Psychology*, 6, 242-245.

GUEDJ, M. (1986). Réflexions sur un secteur vital mais négligé de la pédagogie des langues. *Multilingua*, 5, (No 1), 3-8.

HAASTRUP, K. (1985). Lexical inferencing. A study of procedures in reception. *Scandinavian Working Papers on Bilingualism*, 5, 63-86.

HAMMER, P. (1975). *The role of English-French cognates in listening and reading comprehension in the learning of French as a second language*, mémoire de maîtrise en éducation, University of Alberta.

HAMMER, P., MONOD, M.J. (1976). *English-French cognate dictionary.* Edmonton, Alberta: The University of Alberta.

HAMMER, P. (1979). *What's the use of cognates?* Mimeographed. Edmonton, Alberta: University of Alberta.

HAMMER, P., Glauque, G. (1982). *The role of cognates in the teaching of French.* New York: Land.

HILLIARD, G.H. (1924). *Probable types of difficulties underlying low scores in comprehension tests.* University of Iowa. Studies in Education 11, (No.6). Princeton, New Jersey: Psychological Review Co.

HOSENFELD, C. (1977). A preliminary investigation of the reading strategies of successful and non successful second language learners. *System*, 5, (No.2), 110-123.

HUOT, D. (1988). *Étude comparative de différents modes d'enseignement/apprentissage d'une langue seconde. Aspects de l'intégration des pédagogies des langues maternelle et seconde pour un public adulte.* Berne, Peter Lang.

HYMES, D. (1972). Models of the interaction of language and social life, *in* J.J. Gumperz, D. Hymes (eds.): *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 221-228). New York: Holt, Rinehart and Winston.

IRION, T.W.H. (1925). *Comprehension difficulties of ninth-grade students in the study of literature.* New York: Teacher College, Columbia University.

JENKINS, J.R., DIXON, R. (1983). Vocabulary learning. *Contemporary Educational Psychology, 8,* 237-260.

JENKINS, J.R., STEIN, M.L., WYSOCKI, K. (1984). Learning vocabulary through reading. *American Educational Research Journal, 21,* (No.4), 767-787.

JOHNSON, P. (1981). Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a text. *TESOL Quarterly,* 15, (No.2), 169-181.

JOHNSON, D.D., PEARSON, P.D. (1978). *Teaching reading vocabulary.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

JOHNSON, D.D., TOMS-BRONOWSKI, S., PITTELMAN, S.D. (1981). An investigation of the trends in vocabulary research and the effects of prior knowledge on instructional strategies for vocabulary acquisition. *Theoretical Paper* (No.95). Madison, Wisconsin, Wisconsin Center for Education Research, The University of Wisconsin.

KAYE, D.B., STERNBERG, R.J. (1987). Verbal comprehension: The lexical decomposition strategy to define unfamiliar words. *Intelligence, 11,* (No.1), 1-20.

KEIL, F.C. (1983). Semantic inferences and the acquisition of word meaning, *in* T.B. Serter, W. Wannenmacher: *Concept development and the development of word meaning.* Berlin: Springer-Verlag.

KRASHEN, S.D. (1976). Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. *TESOL Quarterly, 19,* (No.2), 157-168.

KRASHEN, S.D. (1977). Viewpoints in English as a second language, *in* M.B. BURT, H. DULAY, M. FINOCCIARO (Eds.): *Viewpoint on English as a second language* (pp. 152-161). New York: Regents.

LEBLANC, R., PAINCHAUD, G. (1980). Can self-evaluation results be useful? Communication présentée à TESOL 1980, San Francisco.

LEBLANC, R., PAINCHAUD, G. (1982). Auto-évaluation et apprentissage du français langue seconde, *in* P.R. Léon, J. Yashinsky (réd.): *Options nouvelles en didactique du français langue étrangère: fonctionnelles, sociolinguisques, sémiologiques* (pp. 127-136). Montréal, Didier.

LEBLANC, R., PAINCHAUD, G. (1985). Self-assessment as a second language placement instrument. *TESOL Quarterly, 19*, (No.4), 673-687.

LEMISH, D., RICE, M. (1986). Television as a talking picture books: A prop for language acquisition. *Journal of Child Language, 13*, (No.2), 251-274.

LONG, M.H. (1983). Linguistic and conversational adjustment to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 5, (No.2), 177-193.

McCARTHY, M.J. (1984). A new look at vocabulary in EFL. *Applied Linguistics*, 5, (No.1), 12-22.

McCULLOUGH, C.M. (1943). Learning to use context clues. *Elementary English Review*, 20, 140-143.

McKEOWN, M.G. (1985). The acquisition of word meaning from context by children of high and low ability. *Reading Research Quarterly*, 20, 140-143.

McLAUGHLIN, B., ROSSMAN, T., McLEOD, B. (1983). Second language learning: An information processing perspective. *Language Learning*, 33, (No.2), 135-158.

MARTON, W. (1977). Foreign vocabulary learning as problem no.1 of language teaching at the advanced level. *Interlingual Studies Bulletin*, 2, (No.1), 33-57.

MARSHALEK, B.C. (1981). Trait and process aspects of vocabulary knowledge and verbal ability. *Technical Report, 15*, Ed 204 740.

MEARA, P. (1980). Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning. *Language Teaching and Linguistics Abstracs, 13*, 221-246.

MÉNARD, N. (1983). *Mesure de la richesse lexicale*. Genève-Paris, Slatkine-Champion.

MILLER, G. (1977). *Spontaneous apprentices: Children Language*. New York: Seabury Press.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Direction de la Coopération avec la Communauté et l'Etranger (1970). *Le français fondamental* (1er degré et 2e degré). Paris, Publication de l'Institut pédagogique national.

MOIRAND, S. (1984). Us et abus des approches communicatives. Conférence prononcée à Barcelone.

MORRISSEY, M.D. (1981). A case for friends. *IRAL, 19*, (No.1), 65-69.

MUELLER, G.A. (1980). Visual contextual cues and listening comprehension: An experiment. *The Modern Language Journal, 64*, (No.3), 335-340.

NAGLE, S.J., SANDERS, S.L. (1986). Comprehension theory and second language pedagogy. *TESOL Quarterly, 20*, (No.1), 9-26.

NAGY, W.E., HERMAN, P.A., ANDERSON, R.C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly, 20*, 233-253.

NAGY, W.E., ANDERSON, R.C., HERMAN, P.A. (1987). Learning word meaning from context during normal reading. *American Educational Research Journal, 24*, (No.2), 237-270.

NELSON, K., BONVILLIAN, J.D. (1973). Concepts and words in the 18 months old: Acquiring concepts names under controlled conditions. *Cognition, 2*, (No.4), 435-450.

OMAGGIO, A.C. (1979). Pictures and SL comprehension: Do they help? *Foreign Language Annals, 12*, 107-116.

PALMBERG, R. (1987). On lexical inferencing and the young FL learner. *System, 15*, (No.1), 69-76.

PANY, D., JENKINS, J.R. (1978). Learning word meanings: A comparison of instructional procedures. *Learning Disability Quarterly, 1*, (No.2), 21-32.

PICKERING, M. (1982). Context-free and context-dependant vocabulary learning: An experiment. *System, 10*, (No.1), 79-83.

PRESSEY, L.W., PRESSEY, S.L. (1921). A critical study of the concept of silent reading. *Journal of Educational Psychology, 12*, 25-31.

QUEALY, R.J. (1969). Senior high school Students use of contextual aids in reading. *Reading Research Quarterly, 4*, (No.4), 512-533.

RANKIN, E.F., OVERHOLSER, B.M. (1969). Reaction of intermediate grade children to contextual cues. *Journal of Reading behavior, 1*, (No.3), 50-73.

RICE, M.L. (1984). The words of children's television. *Journal of Broadcasting, 28*, (No.4), 445-461.

RICE, M.L., WOODSMALL, L. (1988). Lessons from television: Children's word learning when viewing. *Child Development, 59*, (No.2), 420-429.

RICHARDS, J.C. (1985). Lexical knowledge and the teaching of vocabulary, *in* J.C. Richards: *The context of language teaching* (pp. 176-188). Cambridge: University Press

ROULET, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Paris, CRÉDIF/Hatier.

ROULET, E. (1983). Où en est-on dans le développement d'une approche intégrée des pédagogies de L1 et de L2? *Bulletin de l'ACLA, 5*, (No. 2), 95-115.

RUMELHART, D.E. (1975). Notes on a schema for stories, *in* D.G. Bobrow, A.M. Collins (Eds.): *Representation and understanding: Studies in cognitive science* (pp. 211-236). New York, Academic Press.

SARAGI, T., NATION, I.S.P., MEISTER, G.F. (1978). Vocabulary learning and reading. *System, 6*, (No.2), 72-78.

SCHATZ, E.K., BALDWIN, R.S. (1986). Context clues are unreliable predictors of word meanings. *Reading Research Quarterly, 21*, (No.4), 439-453.

SEARLE, J.R. (1969). *Speech acts. An essay in the philosophy of language.* New York: Oxford University Press.

SEIBERT, L.C. (1930). An experiment on the relative efficiency of studying French vocabulary in associated pairs versus studying French vocabulary in context. *The Journal of Educational Psychology, 21*, 297-314.

SEIBERT, L.C. (1945). A study of the practice of guessing word meanings from a context. *The Modern Language Journal, 29*, 296-322.

STAHL, S.A. (1983). Differential word knowledge and reading comprehension. *Journal of Reading Behavior, 15*, (No.4), 33-47.

STAHL, S.A., FAIRBANKS, M.M. (1986). The effect of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research, 56*, (No.1), 72-110.

STERNBERG, R.J., POWELL, J.S., KAYE, D.B. (1982). The nature of verbal comprehension. *Poetics, 11*, 155-187.

STERNBERG, R.J., POWELL, J.S. (1983a). Comprehending verbal comprehension. *American Psychologist, 38*, (No.7), 878-893.

STERNBERG, R.J., POWELL, J.S., Kaye, D.B. (1983b). Teaching vocabulary-building skills: A contextual approach, *in* A.C. WILKINSON (ed.): *Classroom computers and cognitive science* (pp. 121-143). New York: Academic Press.

STERNBERG, R.J. (1987). The psychology of verbal comprehension. *in* R. GLASER (ed.): *Advances in instructional psychology*. Vol. 3 (pp. 97-151). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass. Publ.

TENNYSON, R.D., BREUER, K. (1984). Cognitive-based design guidelines for using video and computer technology in course development. *in* O. ZUBER-SKERRITT (ed.): *Video in higher education* (pp. 26-63). New York, Nichols Publishing Company.

van DAALEN-KAPTEIJNS, M.M., ELSHOUT-MOHR, M. (1981). The acquisition of word meanings as a cognitive learning process. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 20*, 386-399.

VINAY, J.P., DARBELNET, J. (1977). *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Montréal: Beauchemin.

WALKER, L.J. (1983). Word identification strategies in reading a FL. *Foreign Language Annals, 16*, (No.4), 293-299.

WEINSTEIN, C.E., MAYER, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. *in* M.C. Wittrock: *Handbook of Research on Teaching* (pp. 315-327) New York: Macmillan Publ. Co.

WERNER, H., KAPLAN, E. (1950). *The acquisition of word meanings: A developmental study*. Monographs of the Society for Research in Child Development Inc., *15*, (No.1).

WITTROCK, M.C., MARKS, C., DOCTOROW, M. (1975). Reading as a generative process. *Educational Psychology, 67*, (No.4), 484-489.

WYSOCKI, K., JENKINS, J.R. (1987). Deriving word meanings through morphological generalization. *Reading Research Quarterly, 23*, (No.1), 66-81.

XIALONG LI (1988). Effects of contextual cues on infering and remembering meanings of new words. *Applied Linguistics, 9*, (No.4), 402-413.

Appendice A

Script «Le permis de conduire»

– Mère: Marche arrière...marche arrière...pas trop, l'accélérateur, pas trop vite. Braque à gauche...à gauche...à gauche.

– Mère: Ils ne nous ont pas vus...Vas-y.

– Mère: Arrête! Arrête!... Arrête!... Arrête!... Qu'est-ce que tu as, toi, ce matin? Tu n'es pas capable de te concentrer?

– Frédéric: Du calme, maman, là! C'est toi qui t'énerves pour rien!

– Mère: Bon...bon...bon...O.K. On reprend tout depuis le début... Tu lâches l'embrayage lentement, tu appuies sur l'accélérateur... Ah! Tu vas me coûter une transmission avec ça!

– Frédéric: Oui, mais c'est ta pédale d'embrayage qui fonctionne mal. Elle est trop molle.

– Mère: Aie! Veux-tu?

– Frédéric: Je te le dis! Ça ne fait jamais ça avec la voiture de papa.

– Mère: Bon! On recommence. Je n'ai pas toute la journée devant moi...Vas-y.

– Mère: Méfie-toi des plaques de glace! C'est beau... C'est beau... Bien!

– Frédéric: Pourquoi tu ne veux pas pour la moto?

– Mère: On en reparlera une autre fois, veux-tu?

– Frédéric: Mais oui, mais tous mes amis en ont. Même Francis vient de s'en acheter une!

– Mère: Le feu est vert...

– Mère: Je pense qu'on ferait mieux de rentrer à la maison.

– Frédéric: Mais non, mais non. Je vais me forcer, là...

– Frédéric: Qu'est-ce que je vais faire, moi, cet été, les fins de semaine, quand ils vont tous partir ensemble avec leurs motos?

– Mère: Je te prêterai ma voiture!

– Frédéric: Je vais avoir l'air d'un vieux, moi, avec ta poussette!

– Mère: Ralentis! Tu vas trop vite!

– Frédéric: Je ne vais pas vite!

– Mère: La limite permise est de 50 kilomètres. Tu en fais 70!

– Frédéric: N'empêche que c'est pas juste, bon! J'ai travaillé tout l'été passé et toutes les fins de semaine pour ramasser mon argent. Ça vous coûterait pas une cenne.

– Mère: Frédéric, il n'en est pas question et là-dessus, ton père est parfaitement d'accord avec moi!... Surveille ton angle mort: il y a quelqu'un qui veut te dépasser.

– Frédéric: Oh! Wow! As-tu vu la Rebel 250? Exactement comme celle que je veux! La même couleur!

– Mère: Attention!... Bon, bien, ça suffit! Ne discute pas!

– Frédéric: Je n'ai pas fait exprès... Eh, soda!

– Frédéric: Tu m'en veux, hein? Je vais faire attention, maman. Promis.

– Mère: Au moins le soleil est sorti! Tu sais...

– Frédéric: Tu sais, pour mon argent, là, je pense que je vais plutôt m'acheter un système de son...avec des écouteurs!

– Mère: Ah! Des fois, tu me fais vieillir trop vite!

– Frédéric: Tu n'es pas si vieille que ça, maman. L'autre jour, il y a même un de mes chums qui m'a dit qu'il te trouvait bien de son goût!

– Mère: Hm! Hm! Hm! N'essaie pas, ça ne pogne pas!

– Frédéric: Moi je disais ça, c'était pour te faire plaisir... Sais-tu que...elle ne va pas si mal que ça, ta voiture...

– Mère: Midi et quart! Je vais être en retard à mon rendez-vous!

– Frédéric: Ne t'en fais pas, maman, tu vas être là à l'heure.

– Mère: Ton angle mort, Frédéric, ton angle mort!

– Frédéric: Mais oui, maman! mais oui!

– Mère: Qu'est-ce que tu fais là? Qu'est-ce que tu viens de faire?

Appendice B

Tableau des indices contextuels

TABLE 1: **Composite of contextual aids schemes for five authors**

	Artley (1943)	*McCullough (1943)*	*Seibert (1945)*	*Deighton (1958)*	*Ames (1965)*
Typographical aids	Quotation marks Italics Bold face type				
Structural aids	Appositive phrase or clause Non-restrictive phrase Interpolated phrase or clause		Sentence structure	Modifiers	Modifying phrases or clauses Non-restrictive clauses or Appositive phrases
Substitute words	Synonyms Antonyms	Synonym		Restatement	Synonym
Word elements	Roots Prefixes Suffixes				
Figures of speech	Metaphors Similes	Comparison or Contrast			Comparison or Contrast
Pictorial representations	Pictures Diagrams				
Inference			Clues found in general meaning of paragraph	Inference	

Table 1: (cont'd)

	Artley (1943)	*McCullough (1943)*	*Seibert (1945)*	*Deighton (1960)*	*Amos (1965)*
Direct explanation		Definition		Definition	Definition or Description
Background of experience		Familiar expression or Language experience			Language experience or Familiar expressions
Subjective clues	Tone Mood Intent	Reflection of a mood or attitude	Association of ideas		Tone, setting and mood of a selection
Miscellaneous aids		Summary	Use of deduction	Example	Clues derived from main idea and supporting details of paragraph organization
		Experience	Word association		Association clues
					Words connected or in series
					Referral
					Question and answer pattern of paragraph organization
					Preposition
					Cause and effect pattern of paragraph and sentence organization

QUEALY, R.J. (1969)

Appendice C

Typologie des indices contextuels de Sternberg

CONTEXTE EXTERNE

Indices contextuels: se présentent dans le contexte du texte en soi, ils fournissent diverses sortes d'information au sujet du mot qui permettent d'inférer le sens de celui-ci à partir d'un contexte verbal donné.

1- indices temporels:	durée ou fréquence de X (mot inconnu) ou quand X peut apparaître ou encore indices décrivant X comme une propriété temporelle (durée ou fréquence) d'un certain Y (mot connu dans le passage). **Ex.**: *I saw the WEX last night.*
2- indices spatiaux:	localisation générale ou spécifique de X ou localisation possible où X peut être trouvé ou localisation générale ou spécifique de l'objet sur lequel l'action est exercée; ou encore indices décrivant X comme une propriété spatiale (telle la localisation générale ou spécifique) d'un certain Y. **Ex.**: *I saw the WEX in the forest.*
3- indices de valeur/ d'avantage:	valeur ou avantage de X ou concernant les effets que X présente ou encore valeur ou utilité (telle la valeur ou l'avantage) d'un certain Y. **Ex.**: *I was afraid of the WEX.*

4- indices de description de l'état: caractéristiques de X (grandeur, forme, couleur, odeur, sensation, etc.); X comme propriété descriptive (forme ou couleur) d'un certain Y.
Ex.: *The WEX was gray.*

5- indices de description fonctionnelle: intentions possibles de X, actions que X peut réaliser ou utilités potentielles de X ou encore indices décrivant X comme sujet, action, utilisation ou objet possible de Y.
Ex.: *The WEX snarled at me.*

6- indices de cause/ possibilité: causes ou conditions possibles de X ou encore indices décrivant X comme cause ou condition possible de Y.
Ex.: *The WEX made me run for my life.*

7- indices de membre d'une classe: une ou plusieurs classes auxquelles X appartient ou autres membres d'une ou de plusieurs classes dont X est membre ou encore X comme classe dont Y est membre.
Ex.: *The WEX is a canine.*

8- indices d'équivalence: sens de X ou l'antonyme du sens de X ou encore décrire X comme ayant le sens ou le contraire du sens d'un certain Y.
Ex.: *The WEX I saw, like most other wolves, was fierce.*

Variables médiatrices: reposent en partie sur l'habileté de l'individu et sont des conditions ou contraintes qui influencent la perception de l'utilité des indices contextuels; c'est la reconnaissance de l'applicabilité de la description d'un concept donné, l'élimination de l'information non pertinente et l'intégration de l'information dans un modèle cohérent de signification du mot. Elles spécifient les relations entre un mot préalablement inconnu et le passage dans lequel il apparaît, chacun influençant, positivement ou négativement l'utilité des indices contextuels.

1- nombre d'occurrences pour le mot inconnu: utilité d'une sorte de contexte variant beaucoup et dépendant largement des constellations d'indices associées au mot.

2- variabilité des contextes où les multiples occurrences du mot inconnu apparaissent:	contextes différents, par exemple diverses sortes de sujets, différents styles d'écriture ou encore deux illustrations différentes dans un texte sur l'usage d'un mot, suppléent vraisemblablement à l'addition d'information au sujet du mot inconnu.
3- importance du mot inconnu pour comprendre le contexte selon lequel il est enchâssé:	si la détermination de la signification d'un mot inconnu est jugée nécessaire pour comprendre le matériel l'entourant, l'objectif du lecteur pour résoudre le problème augmente.
4- aide perçue émanant du contexte entourant le mot inconnu pour le comprendre au niveau du sens:	aide émanant d'un indice donné dépend de la nature du mot inconnu et de la localisation de l'indice dans le texte relativement à ce mot.
5- densité d'un mot inconnu:	en présence d'une grande densité de mots précédemment inconnus, l'apprenant peut être submergé et non prêt ou incapable d'utiliser, à son avantage, les indices disponibles.
6- mot inconnu et contexte l'entourant sont concrets:	concepts concrets plus faciles à appréhender du fait qu'ils ont une structure significative simple.
7- utilité des connaissances antérieures comme indice d'utilisation:	utilité d'un indice dépend du prolongement émanant de la connaissance passée et de sa relation avec le mot inconnu. L'utilité de l'information antérieure dépendra grandement de l'habileté individuelle à extraire de l'information, à reconnaître sa pertinence et à l'appliquer de façon appropriée.

CONTEXTE INTERNE

Indices internes: parce que le contexte interne est beaucoup plus pauvre que le contexte externe, la diversité des sortes d'indices est plus limitée.

1- préfixe:	décodage du sens d'un mot généralement facilité. Occasionellement, le préfixe a un sens spécial ou ce qui semble être un préfixe ne l'est pas réellement.
2- racine:	présence dans tous les mots mais peut avoir différentes significations.
3- suffixe:	décodage du sens d'un mot généralement facilité dans des cas peu fréquents, le suffixe prend un sens atypique ou ce qui apparaît être un suffixe ne l'est pas réellement.
4- interaction:	combinaison nécessaire de deux ou trois indices internes pour transmettre l'information.

Variables médiatrices: variables spécifiant la relation entre un mot inconnu dans un environnement immédiat et le contexte externe où il apparaît et qui s'interpose dans l'utilité des indices contextuels internes.

1- nombre d'occurrences du mot inconnu	indices internes qui restent les mêmes à chaque présentation du mot inconnu.
2- importance du mot inconnu pour comprendre le contexte dans lequel il est enchâssé:	mot qui est important pour la compréhension du contexte dans lequel il se présente est plus apte à recevoir une attention. L'importance du mot inconnu dans une phrase sera moindre que dans un paragraphe.
3- densité des mots inconnus:	si les mots inconnus se présentent souvent, l'individu peut être dépassé par l'étendue de la tâche de trouver les sens de ces mots et amené à renoncer à la tâche.
4- densité des mots inconnus décomposables:	parce que la décontextualisation interne n'est pas une habileté utilisée régulièrement chez plusieurs individus, ces derniers ont besoin d'entraînement pour l'utiliser.

5- utilité de la connaissance antérieure selon un indice d'utilisation:	la connaissance des mots, des congénères, des parties du mot joue un rôle important dans la décontextualisation interne.

Traduction libre effectuée à partir du texte de Sternberg (1987).

Appendice D

Présentation d'un réseau hypothétique à partir d'un mot inconnu

1. He first saw a BLUMEN during his trip to Australia.
   a) Selectively encode

BLUMEN	(saw	Australia)
	↑	↑
	stative	spatial
	descriptive	locative
	↓	↓
	visible	in Australia
	n	c

   b) Selectively combine

   c) Selectively compare
   visible objects first seen in Australia

Aborigenes	Animals		Plants
	Kangaroo	Rabbit	Eucalyptus
	Koala	Sheep	

2. He had just arrived from a business trip to India and felt very tired.
   a) Selectively encode
   ø

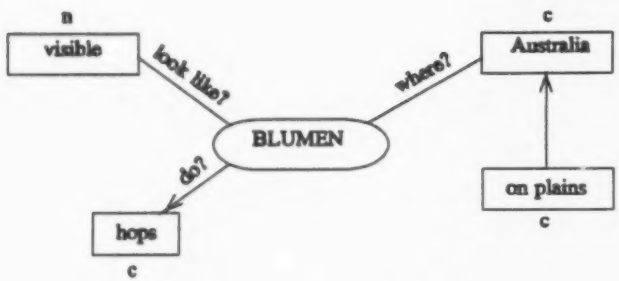
b) Selectively combine
(same as 1b)

c) Selectively compare
(same as 1c)

3. Looking out at the plain, he saw the BLUMEN hop across it.
   a) Selectively encode

BLUMEN (as the plain ↑ spatial ↓ on plains c) hop) ↑ functional descriptive ↓ hops c

   b) Selectively combine



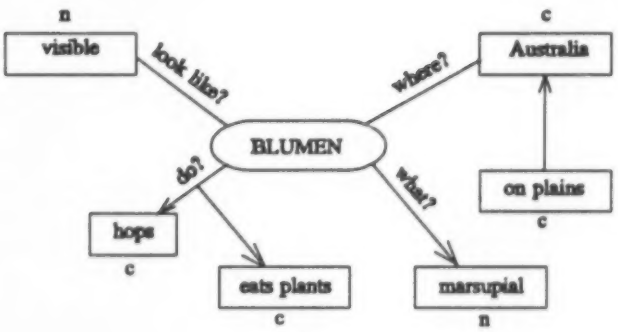
   c) Selectively compare
   visible objects first seen in Australia, that hop across plains

~~Aborigenes~~ Animals ~~Plants~~
Kangaroo ~~Koala~~ ~~Eucalyptus~~
Rabbit ~~Sheep~~

4. It was a typical marsupial getting its food by chewing on the surrounding plants.
   a) Selectively encode

BLUMEN	(marsupial	chews plants)
	↑	↑
	class membership	functional descriptive
	↓	↓
	marsupial	eats plants
	n	c

b) Selectively combine



c) Selectively compare
visible objects first seen in Australia, that hop across plains, are marsupials and chews plants.
Animals
Kangaroo ~~Rabbit~~

5. Squinting because of the bright sunlight and an impending headache he noticed a young BLUMEN securely fastened an opening in front of its mother.
   a) Selectively encode
   ∅

   b) Selectively combine
   (same as 4b)

   c) Selectively compare

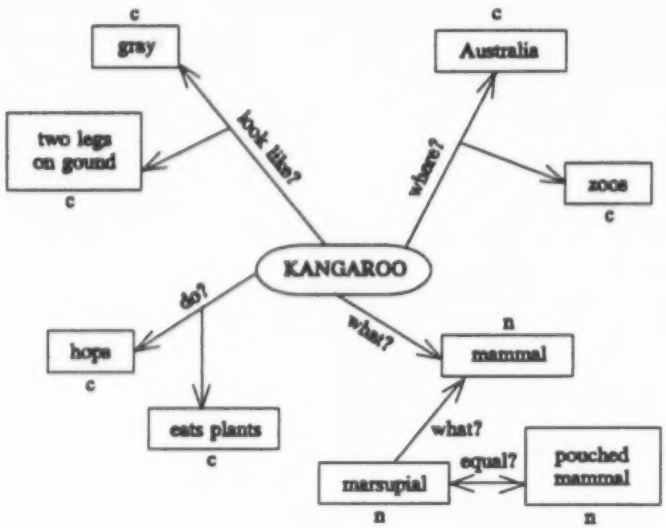


FIG. 3.2 A hypothetical individual's build-up of a mental representation for a story about a BLUMEN (kangaroo). Attributes with the letter "n" adjacent to them are specified as necessary: attributes with the letter "c" are specified as characteristic. *Note:* From "A Theory of Knowledge Acquisition in the Development of Verbal Concepts" by R.J. Sternberg, 1984. *Developmental Review, 4.* P. 125-127. Copyright 1984 by Academic Press. Reprinted by permission.

Appendice E

Questionnaire d'auto-évaluation

Center for Second Language Learning

UNIVERSITY OF OTTAWA

SELF-ASSESSMENT QUESTIONNAIRE

LISTENING
AND
READING
SKILLS

FRENCH AS A SECOND LANGUAGE

UNIVERSITÉ D'OTTAWA UNIVERSITY OF OTTAWA

March 1987

©1987

SELF-ASSESSMENT QUESTIONNAIRE
Centre for Second Language Learning
UNIVERSITY OF OTTAWA

If you are a new student, you *must* complete the following questionnaire before registering either in person or by mail.

It is the first step in the university's evaluation of your second language proficiency.

COMPLETING THE QUESTIONNAIRE

Read each statement carefully, think about it for a few seconds and indicate *on your ANSWER SHEET* how well you think you can do what is described in each statement. If you are not familiar with the situation, try to imagine how well you would perform and give yourself the appropriate score. The meaning of the scores for each item is as follows:

a: I can*not* do this *at all*
b: I can *seldom* do this
c: I can do this about *half the time*
d: I can *often* do this
e: I can do this *all the time*

Remember to read each statement carefully, as the level of difficulty varies from one to another. Keep in mind also that if you need (or want) to take a course in French as a second language, it is this score alone that will be used to place you in a group at your level. It is obviously important to you to be as careful and as honest as you can in answering each question.

N.B. The Centre for Second Language Learning reserves the right to change your placement subsequent to further evaluation in class by your teacher.

It is important to note, however, that the score you give yourself on this questionnaire cannot be used to grant you an exemption from French as a second language. EXEMPTION STATUS CAN BE OBTAINED ONLY BY PASSING ***LE TEST DE COMPÉTENCE EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE***. THIS TEST IS FOR *REGULAR STUDENTS ONLY*. SPECIAL STUDENTS ARE NOT ALLOWED TO TAKE IT.

In our experience, with a total score on the Self-Assessment Questionnaire of 200 or more, you have a fair chance of getting a pass mark (50% or higher) on *LE TEST DE COMPÉTENCE EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE*.

Rev. 1988

PLEASE RECORD YOUR ANSWERS ON YOUR ANSWER SHEET SCORE CODE:

a) *never* – **b)** *seldom* – **c)** *half* – **d)** *often* – **e)** *always*

Part 1: Listening

1. When people speak foreign languages around me, I can tell those speaking French a b c d e
2. When I hear two persons speaking French, I can catch a few words here and there a b c d e
3. In French, I can distinguish between a question and an order a b c d e
4. I understand when someone gives me the time in French a b c d e
5. I understand when someone tells me in French the room number where classes will be held a b c d e
6. I understand questions in French about my name, address, phone number, etc. a b c d e
7. If someone gives me an appointment in French, I understand details such as the place and the time of appointment a b c d e
8. When someone is introduced to me in French, I understand his name and his field of work a b c d e
9. I understand when someone explains to me in French how to get a university building a b c d e
10. Over the phone, when the caller only speaks French, I can understand what the person wants a b c d e
11. If a course announcement is made in French over the campus radio, I understand the title, the place and the time of the lecture a b c d e
12. In the usual exchange of greetings between two people, I understand everything spoken to me in French a b c d e
13. In a set of directions given in French at normal speed, I can catch enough details to be able to find my way (including numbers, etc.) a b c d e
14. If someone comments in French on the food quality at the cafeteria, I understand th egeneral meaning of the remarks and some details a b c d e

15. If I phone a friend and someone else answers me in French, I understand what I am being told about my friend's absence a b c d e

16. I can understand the directives given in French in class without having to hear them again a b c d e

17. If someone addresses me in French, I can understand the gist of what I am being told a b c d e

18. In radio advertising in French, I understand the main details (who is selling what, where, when, and at what price) a b c d e

19. I can follow a short conversation in French between two native speakers a b c d e

20. If someone describes the campus to me in French, I will understand where the main buildings and services are located a b c d e

21. If an adviser explains to me in French how to register for an elective course, I will understand provided some details are repeated a b c d e

22. If I am asked in French for my opinion in an opinion poll, I understand enough to be able to answer all the questions a b c d e

23. If I attend a lecture given in French in my field of specialization, I recognize most of the technical words a b c d e

24. From a detailed explanation given in French in class, I can get the main idea and one or two other supporting ones a b c d e

25. From the content of a discussion in French recorded on tape, I can determine the psychological state of the participants (anger, happiness, sadness, etc.) a b c d e

26. When I watch a movie in French with a lot of dialogue, I can easily recognize the role of each character a b c d e

27. If I hear a conversation in French where two professors are being compared, I understand enough to be able to choose the one that corresponds to my taste a b c d e

28. During discussions in student meetings, I understand enough to form an opinion about some of the ideas expressed a b c d e

29. If I need help with an assignment, and the only help available is in French, I understand enough for it to be very useful a b c d e

30. If a professor who is replacing my usual professor states that he will give his course in French, I remain in class since I will understand almost as well as if it were in English a b c d e

31. When a course is given in French in my field, I understand enough to be able to do the work related to that course a b c d e

32. I understand a speaker giving a lecture in French on a familiar topic even when his sentences are very long a b c d e

33. If I happen upon a round-table in French concerning fee increases for foreign students, I understand each contribution despite the diversity of accents a b c d e

34. I am sufficiently fluent in French to understand any of the popular expressions used by today's teenagers a b c d e

35. At a party, I understand most of the jokes made in French a b c d e

36. I understand discussions in French just as well as those in my mother tongue a b c d e

Part 2: Reading

37. I understand what is written on a poster in French when it is also illustrated by some form of picture a b c d e

38. When I see something being offered for sale in French, I can give a description of the product, when and where it is being sold and how much it costs. a b c d e

39. I can understand unilingual traffic signs in French a b c d e

40. In a short text describing some action in French, I can determine who is doing what and to whom a b c d e

41. If a menu is written only in French, I can order knowing what I will be eating a b c d e

42. When I get a postcard in French, I understand the usual formulae people write in postcards a b c d e

43. If a student offers me a flyer in French describing a club to which he belongs, I understand enough to decide if I would like to join a b c d e

44. I can understand a one-page text in my field of specialization when there are titles and subtitles to guide me a b c d e

45. When I read a short report on an accident written in French, I can tell how many persons were injured and what their condition is a b c d e

46. If I have to fill out a detailed bursary form in French, I understand most of the information requested a b c d e

47. When I read a detailed course description, I can understand how the course will be organized a b c d e

48. In a 2-3 page text, I can find the details that I need to answer specific questions a b c d e

49. When I read an article in French on budget cuts at the university, I understand what they are and what their effect will be a b c d e

50. From an interview written in French in the student newspaper, I can understand the thrust of the answers and draw some personal conclusions from the content a b c d e

51. When I look at a well detailed table of contents of a book written in French, I can tell whether the book will be useful to me or not a b c d e

52. When I get unilingual advertising main in French, I can tell what it is about at first sight a b c d e

53. I can understand a telegram written in French even though many words are omitted in the telegraphic style a b c d e

54. If a unilingual administrative memo in French on exam regulations is distributed in my class, I will understand most of the regulations a b c d e

55. If I borrow a friend's course notes written in French, I am able to use them efficiently to asnwer that day's home-work assignment a b c d e

56. I understand written French well enough so that if exam questions for a course were written in that language only, I would have no problem a b c d e

57. I can read an adventure story in French (about 5 pages long) and rarely have to use the dictionary a b c d e

58. I can read an editorial in French and determine the areas of agreement and disagreement between the author's views and mine a b c d e

59. Faced with a new proposal for changing academic regulations written in French and distributed on the spot during a meeting, I understand enough at first reading to know what it is all about a b c d e

60. I know written French well enough to be able to spot mistakes and misprints in a text a b c d e

UNIVERSITÉ D'OTTAWA
UNIVERSITY OF OTTAWA

INSTITUT DE LANGUE VIVANTES
CENTRE FOR SECOND LANGUAGE LEARNING
600 KING EDWARD, OTTAWA, ONTARIO
CANADA – K1N 6N5 – (613) 564-2973

Appendice F

Fiche de renseignements

UNIVERSITÉ D'OTTAWA
UNIVERSITY OF OTTAWA

FACULTÉ DES ARTS
FACULTÉ OF ARTS

FICHE DE RENSEIGNEMENTS

Nom:_____ Prénom: _____ No d'étudiant(e): _____

Sexe: M ☐ F ☐

Date de naissance: _____

Faculté: _____ Département: _____

Langue(s) d'usage: _____

_____

Cours de français

Ce cours est mon 1er ☐ 2e ☐ 3e ☐ 4e ☐ à l'université d'Ottawa

J'ai déjà suivi des cours avant de venir à l'université d'Ottawa:

Durée: _____

nombre d'années ou l'équivalent: _____

Autre(s) langue(s)

Langue(s) connue(s):	Niveau: élémentaire	intermédiaire	avancé
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

INSTITUT DES LANGUES SECONDES
SECOND LANGUAGE INSTITUTE

600 KING EDWARD, OTTAWA, ONTARIO, CANADA K1N 6N5
(613) 564-2973

Appendice G

Liste des mots familiers et non familiers des épreuves

ÉPREUVE DE VOCABULAIRE

Mots familiers	**Mots non familiers**
acheter	accélérateur
ami	angle mort
couleur	appuyer
début	braquer
dire	coûter
discuter	d'accord
jour	dépasser
journée	écouteurs
kilomètre	essayer
matin	goût
partir	moto
penser	pédale
plaisir	plaque de glace
question	ralentir
retard	reprendre
savoir	s'énerver
soleil	se concentrer
sortir	se forcer
travailler	surveiller
vieux	vieillir

Appendice H

Épreuve de vocabulaire

FRENCH ASSESSMENT

We would like to assess your knowledge of a selected number of words. First, you will hear the word spoken. Second, you will hear a sentence using this same word. Third, you will again hear the word spoken in isolation. For each of these words, we request you to write in *English* what you think the meaning of this word is. Please be sure to write your answers on the appropriate line.

EXAMPLE: VOITURE
La voiture est dans le garage.
VOITURE

If you know the meaning of VOITURE, you would write CAR on your answer sheet on line number one. We have done it for you. We now begin with number 2.

2. RALENTIR
   Ralentis, c'est plus prudent!
   RALENTIR

3. S'ÉNERVER
   Il s'énerve pour rien.
   S'ÉNERVER

4. SURVEILLER
   Surveille les feux de circulation.
   SURVEILLER

5. ACCÉLERATEUR
   Ne pèse pas trop fort sur l'accélérateur.
   ACCÉLERATEUR

6. COULEUR
   L'auto est de la même couleur.
   COULEUR

7. DÉBUT
   Je suis un cours depuis le début.
   DÉBUT

8. SAVOIR
   Il sait que ça ne va pas.
   SAVOIR

9. TRAVAILLER
   Il a travaillé l'année dernière.
   TRAVAILLER

10. DÉPASSER
    Il veut dépasser.
    DÉPASSER

11. SORTIR
    Le journal est sorti.
    SORTIR

12. COÛTER
    Ça ne vous coûterait pas cher.
    COÛTER

13. ÉCOUTEURS
    Il va plutôt avoir des écouteurs.
    ÉCOUTEURS

14. PLAQUE DE GLACE
    Fais attention aux plaques de glace!
    PLAQUE DE GLACE

15. PÉDALE
    C'est ta pédale de frein qui va mal.
    PÉDALE

16. D'ACCORD
Il est d'accord avec lui.
D'ACCORD

17. APPUYER
Il appuie sur le frein.
APPUYER

18. JOUR
L'autre jour, un de mes amis t'a vu.
JOUR

19. ACHETER
Mon ami vient de s'acheter une auto.
ACHETER

20. PENSER
Tu penses qu'il doit changer de pneus.
PENSER

21. ANGLE MORT
Fais attention à ton angle mort!
ANGLE MORT

22. JOURNÉE
Il n'a pas la journée entière devant lui.
JOURNÉE

23. QUESTION
Il n'est pas question d'acheter une auto.
QUESTION

24. SOLEIL
Le soleil est arrivé.
SOLEIL

25. DISCUTER
Ne discute pas.
DISCUTER

26. PLAISIR
Il remercie son ami de lui avoir fait plaisir.
PLAISIR

27. VIEUX
Il aura l'air d'un vieux.
VIEUX

28. SE FORCER
Il va se forcer pour conduire.
SE FORCER

29. MOTO
Pourquoi je ne peux pas avoir une moto?
MOTO

30. REPRENDRE
Il reprend l'exercice en entier.
REPREND

31. RETARD
Elle va être en retard.
RETARD

32. MATIN
Qu'est-ce qu'il y a, ce matin?
MATIN

33. SE CONCENTRER
Il ne peut pas se concentrer.
SE CONCENTRER

34. DIRE
Un ami m'a dit qu'il s'achetait une auto.
DIRE

35. VIEILLIR
Il la fait vieillir rapidement
VIEILLIR

36. KILOMÈTRE
Tu roules à 60 kilomètres à l'heure.
KILOMÈTRE

37. BRAQUER
Braquez à droite.
BRAQUER

38. ESSAYER
N'essaie pas d'inventer des histoires.
ESSAYER

39. PARTIR
Il va partir avec son auto.
PARTIR

40. AMI
Tous mes amis ont une auto.
AMI

41. GOÛT
Il trouve ça de son goût.
GOÛT

Appendice I

Feuille-réponse de l'épreuve

FRENCH ASSESSMENT

We would like to assess your knowledge of a selected number of words. First, you will hear the word spoken. Second, you will hear a sentence using this same word. Third, you will again hear the word spoken in isolation. For each of these words, we request you to write in *English* what you think the meaning of this word is. Please be sure to write your answers on the appropriate line.

EXAMPLE: VOITURE
La voiture est dans le garage.
VOITURE

If you know the meaning of VOITURE, you would write CAR on your answer sheet on line number one. We have done it for you. We now begin with number 2.

1. Car
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____
26. _____
27. _____
28. _____
29. _____
30. _____
31. _____
32. _____
33. _____
34. _____
35. _____
36. _____
37. _____
38. _____
39. _____
40. _____
41. _____

Appendice J

Résultats de l'analyse des indices contextuels du script «Le permis de conduire»

L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE

No	Mot	Indice externe	Variable médiatrice					Indice interne		Non linguistique		Paralinguistique	
			Oc	V	I	A	C	Congénère	Emprunt	Oral	Visuel	Oral	Visuel
1	ralentir	équivalence	1	0	E	E	oui	non	non	F	F	E	E
2	s'énerver	valeur/avantage	1	0	F	E	non	non	non	F	F	M	E
3	surveiller	espace	1	0	E	M	oui	partiel	non	F	F	M	E
4	accélérateur	description fonctionnelle	2	0	F	F	oui	oui	non	M	F	M	M
5	couleur	description de l'état	1	0	M	M	oui	oui	non	F	F	E	M
6	début	temps/fréquence	1	0	M	E	oui	non	oui	E	E	E	E
7	savoir	description fonctionnelle	3	0	F	F	non	non	non	F	F	M	M
8	travailler	temps/fréquence	1	0	E	E	oui	non	non	F	F	F	F
9	dépasser	description fonctionnelle	1	0	E	E	oui	partiel	non	F	F	E	E
10	sortir	description fonctionnelle	1	0	M	E	oui	non	non	F	F	F	M
11	coûter	valeur/avantage	1	0	E	E	oui	non	non	F	F	M	F
12	écouteurs	description de l'état	1	0	F	M	oui	non	non	F	F	F	F
13	plaque de glace	description fonctionnelle	1	0	E	E	oui	partiel	non	F	F	M	M
14	pédale	description fonctionnelle	1	0	E	E	oui	non	oui	F	F	M	F
15	d'accord	description de l'état	1	0	E	E	oui	oui	non	F	F	M	F
16	appuyer	espace	1	0	E	E	oui	non	non	E	E	E	E
17	jour	classe	1	0	E	E	oui	non	non	F	F	M	E
18	acheter	description fonctionnelle	2	0	E	E/M	oui	non	non	F	F	M/F	F

L'apprentissage du vocabulaire (suite)

No	Mot	Indice externe	Variable médiatrice					Indice interne		Non linguistique		Paralinguistique	
			Oc	V	I	A	C	Congénère	Emprunt	Oral	Visuel	Oral	Visuel
19	penser	cause/possibilité	1	0	M	E	oui	non	non	E	F	E	E
20	angle mort	cause/possibilité	3	0	E/F	E/F	non	non	non	F	F	E	E
21	journée	description fonctionnelle	1	0	M	F	oui	non	non	F	F	F	F
22	question	description fonctionnelle	1	0	E	F	oui	non	oui	F	F	M	F
23	soleil	description fonctionnelle	1	0	E	E	non	non	non	F	F	F	M
24	discuter	équivalence	1	0	E	E	oui	oui	non	F	F	E	E
25	plaisir	valeur/avantage	1	0	E	E	oui	partiel	non	F	F	F	F
26	vieux	valeur/avantage	1	0	E	E	non	non	non	F	F	M	F
27	se forcer	description fonctionnelle	1	0	E	M	oui	oui	non	F	F	E	F
28	moto	description fonctionnelle	2	0	E	F/E	oui	non	non	F	F	M	M
29	reprendre	temps/fréquence	1	0	E	E	oui	non	non	F	F	M	E
30	retard	cause/possibilité	1	0	E	E	oui	non	non	F	F	M	M
31	matin	description de l'état	1	0	F	F	oui	non	non	F	F	M	F
32	se concentrer	cause/possibilité	1	0	M	E	oui	oui	non	F	F	E	F
33	dire	description de l'état	3	2	M	E/F	non	non	non	F	F	F	F
34	vieillir	description fonctionnelle	1	0	M	E	oui	non	non	F	F	F	F
35	kilomètre	description de l'état	1	0	F	E	oui	non	oui	F	F	M	M
36	braquer	cause/possibilité	2	0	F	F/E	oui	non	non	F	F	M	E
37	essayer	description fonctionnelle	1	0	M	M	non	non	non	F	F	F	F
38	partir	cause/possibilité	1	0	E	E	oui	non	non	F	F	M	F
39	ami	classe	1	0	E	E	oui	non	non	F	F	M	E
40	goût	description de l'état	1	0	E	M	non	non	non	F	F	F	M

LÉGENDE: F = faible / M = moyen / E = élevé / Oc = occurence / V = variable / I = important / A = aide / C = concert

Appendice K

Tableaux des analyses de variances sur le vocabulaire pour les groupes audio témoin et témoin

TABLEAU K-1
Analyse de la variance des mots familiers avec mesure répétée sur la variable vocabulaire aux post-tests 1 et 2

Source de variation	SC	dl	CM	F	prob. P
Groupe	0,45	1	0,45	0,00	0,968
Résiduelle intergroupes	16226,84	58	297,77		
Résultats (R)	297,95	1	297,95	5,25	0,026
R X Groupe	37,95	1	37,95	0,67	0,417
Résiduelle intragroupes	3289,34	58	56,71		

TABLEAU K-2
Analyse de la variance des mots non familiers avec mesure répétée sur la variable vocabulaire aux post-tests 1 et 2

Source de variation	SC	dl	CM	F	prob. P
Groupe	38,71	1	38,71	0,11	0,736
Résiduelle intergroupes	19631,92	58	338,48		
Résultats (R)	487,51	1	487,51	13,79	0,000
R X Groupe	102,51	1	102,51	2,90	0,094
Résiduelle intragroupes	2049,78	58	35,34		

TABLEAU K-3
Analyse de la variance des mots familiers avec mesure répétée sur la variable vocabulaire au pré-test et post-test 1

Source de variation	SC	dl	CM	F	prob. P
Groupe	521,74	2	260,87	0,65	0,523
Résiduelle intergroupes	35204,90	88	400,06		
Résultats (R)	244,90	1	244,90	15,70	0,000
R X Groupe	9,86	2	4,93	0,32	0,730
Résiduelle intragroupes	1372,83	88	15,60		

TABLEAU K-4
Analyse de la variance des mots non familiers avec mesure répétée sur la variable vocabulaire au pré-test et post-test 1

Source de variation	SC	dl	CM	F	prob. P
Groupe	11,90	2	6,00	0,02	0,979
Résiduelle intergroupes	25050,92	88	284,67		
Résultats (R)	2251,44	1	2251,44	53,23	0,000
R X Groupe	102,04	2	51,02	1,21	0,304
Résiduelle intragroupes	3722,41	88	42,30		

Lise Duquette est professeure à l'Institut des langues secondes de l'Université d'Ottawa depuis 6 ans. Elle participe également à la formation d'enseignant/e/s dans le cadre de programmes de deuxième cycle. Détentrice d'une maîtrise en linguistique appliquée, elle a reçu un doctorat en Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal. Ses champs de recherche sont l'apprentissage de la langue, l'enseignement de la compréhension et du vocabulaire ainsi que l'intégration des nouvelles technologies en didactique du français langue seconde.

Le présent ouvrage porte sur l'apprentissage du vocabulaire en français langue seconde dans un contexte audio ou vidéo.

BEST COPY AVAILABLE